Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 0670340
Centre d'intérêt: 520

Cormier, Roger A., 1932-.

Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire : projet SAGE, année 1976-1977 : rapport de la troisième année d'évaluation / Roger A. Cormier, Lucie Hamel..., [et al.]. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1978.
v, 468 p. : graph. ; 28 cm.

"Ce projet d'évaluation a été subventionné par le Programme de formation des chercheurs et d'action concertée du ministère de l'Education du Québec, par la Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Education, par le Secrétariat d'Etat du Canada et par le Conseil des Arts du Canada". Code: R-125. Notes (part. bibliogr.) au bas des p. Comprend des bibliogr.

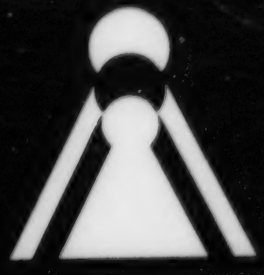
Vedette(s)-secondaire(s): Hamel, Lucie * INRS-Education

Descripteur(s): Apprentissage individualisé * Evaluation de l'apprentissage * Evaluation de projets * Evaluation par l'enseignant * Opinion de l'administrateur * Opinion des parents * Développement de programmes * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Commission des écoles catholiques de Québec * SAGE (Projet)

Le rapport d'évaluation pour l'année 1976-1977 comprend 17 textes regroupés en trois parties. Dans la première partie, on retrouve les textes qui rapportent les résultats des tests, de questionnaires et d'observations systématiques. L'évaluation a été faite dans deux classes de quatrième année de l'Ecole Saint-Sauveur (CECQ). La seconde partie rapporte les évaluations de SAGE faites soit par la directrice de l'école, soit par les enseignants, soit par un groupe de personnes réunies lors de journées d'évaluation. La troisième partie regroupe les textes qui font état des étapes de développement en français et en mathématiques, qui font rapport de l'information donnée au milieu et du problème des enfants qui ont quitté SAGE, et qui décrivant les travaux concernant la révision des objectifs et des tests d'observation. Le rapport d'évaluation dans son ensemble présente un bilan très positif de l'expérimentation SAGE en 1976-1977.

Type de document: r



INRS
ÉDUCATION

Institut national de la
recherche scientifique

ERIC 8670340

EVALUATION D'UN SYSTEME D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISE POUR L'ELEMENTAIRE
PROJET SAGE
ANNEE 1976-1977

Roger A. Cormier
Lucie Hamel
et alii

R-125

Rapport de la troisième
année d'évaluation

Février 1978

INRS-Education
2383, Chemin Ste-Foy
Québec, G1V 1T1
Tél: (418) 657-2600

Ce projet d'évaluation a été subventionné par le Programme de Formation des Chercheurs et d'Action concertée du Ministère de l'éducation du Québec, par la Direction générale du développement pédagogique du Ministère de l'éducation, par le Secrétariat d'Etat du Canada et par le Conseil des Arts du Canada.

REMERCIEMENTS

La conception et la rédaction du rapport d'évaluation du projet SAGE pour l'année 1976-77 ont été confiées à une équipe de chercheurs de l'INRS-Education composée des professeurs Mariel Leclerc et Danielle Riverin-Simard, co-directeurs, et des assistantes de recherche Marielle Charland-Roy, Francine Couture, Moïsette De Pont et Lucie Hamel. Le professeur Roger A. Cormier s'est joint à l'équipe le 1er octobre 1977 et en est devenu le principal directeur le mois suivant. Les membres de l'équipe tiennent à remercier tous ceux qui ont collaboré de près ou de loin à la réalisation du projet d'évaluation.

Nos remerciements s'adressent tout particulièrement aux élèves de quatrième année de l'école Saint-Sauveur et à ceux de la classe témoin ainsi qu'à leur enseignante respective et aux directions d'école.

Nous aimerions aussi remercier les parents qui ont consenti à remplir le questionnaire que nous leur adressions. Nous remercions les élèves, actuels et anciens, de l'école Notre-Dame du Sacré-Coeur pour leur collaboration.

Nous sommes reconnaissants envers les personnes et les groupes qui ont préparé divers rapports concernant leurs activités à l'intérieur du projet; ils ont ainsi exploré et explicité des facettes originales de l'évaluation du projet.

Nous tenons aussi à remercier Colette Sénéchal pour son patient et minutieux travail de dactylographie des textes de ce rapport.

PRESENTATION

Le rapport d'évaluation de SAGE pour l'année 1976-77 comprend dix-sept textes. Chacun d'eux est autonome, en ce sens qu'il peut être lu sans référence aux autres textes du rapport. Chacun, cependant, évalue à sa façon SAGE.

Pour fins de présentation nous avons regroupé ces textes sous trois titres. Dans la première partie, appelée mesures, nous retrouvons les textes qui rapportent les résultats de tests, de questionnaires et d'observations systématiques. Ce sont les textes 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7.

Dans la seconde partie, intitulée évaluation qualitative, nous retrouvons les textes qui rapportent les évaluations de SAGE faites soit par la directrice de l'école, soit par les enseignantes, soit par un groupe de personnes réunies lors de journées d'évaluation. Ce sont les textes 8, 9, 10 et 11.

Dans la troisième partie, intitulée développement et révision, nous avons groupé les textes qui font état des étapes de développement en français et en mathématiques, qui font rapport de l'information donnée au milieu et du problème des enfants qui ont quitté SAGE, qui décrivent les travaux concernant la révision des objectifs et des tests et l'observation des élèves utilisant les documents d'enseignement et d'apprentissage de SAGE. Ce sont les textes 13, 14, 15, 16 et 17.

Le rapport d'évaluation dans son ensemble présente un bilan très positif de l'expérimentation de SAGE à l'Ecole Saint-Sauveur en 1976-77. Le rapport de cette année est dans les grandes lignes semblable aux deux rapports précédents (1974-75, 1975-76).

Depuis trois ans, en effet, le projet SAGE est évalué autant par ses clients que par l'équipe de l'INRS. Ce projet, semble-t-il, est appliqué à la très grande satisfaction du milieu: élèves, parents, enseignants et cadres. Si l'on considère le fait que ce projet a été évalué, pourrait-on dire, sous toutes ses formes et a été soumis aux critiques et remarques de tous, visiteurs, adversaires, comités, cadres, parents, enseignants, élèves, l'on peut penser que SAGE a fait ses preuves et qu'il peut être utilisé à bon escient par les enseignants concernés et cela au profit des élèves.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS. 1

PRESENTATION 11

INTRODUCTION 1

PREMIERE PARTIE: MESURES

1- Résultats aux tests de fonctionnement intellectuel, de rendement scolaire, d'estime de soi et d'anxiété face aux tests (Hypothèses 1, 2, 3, 4). 9
Lucie Hamel

2- Observation des comportements des étudiants et des enseignants (Hypothèses 5, 6, 7, 8) 29
Mariel Leclerc

3- Appréciation des matières scolaires par les élèves (Hypothèse 9). 49
Roger A. Cormier

4- Résultats au test "Attitude face à l'école". 63
Francine Couture

5- Etude exploratoire du "vécu" des élèves dans SAGE. . . . 87
Danielle Riverin-Simard, Marielle Charland-Roy, Lucie Hamel

6- Etude du passage de l'élémentaire au secondaire de dix étudiants du projet SAGE 173
Lucie Hamel, Claire Turcotte

7- Evaluation du projet SAGE d'après l'opinion d'un groupe de parents 203
Roger A. Cormier

DEUXIEME PARTIE: EVALUATION QUALITATIVE

8- Rapport de la directrice de l'Ecole Saint-Sauveur. . . . 247
Germaine Lachance

9- Evaluation des enseignantes des classes SAGE de l'Ecole Saint-Sauveur. 255
Rita Paquet, Ginette D. Guérard

10- Comptes rendus des trois réunions d'évaluation du projet SAGE à l'Ecole Saint-Sauveur 263
Serge Audibert

11- Compte rendu de la réunion d'évaluation du projet SAGE à l'Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur. 343

TROISIEME PARTIE: DEVELOPPEMENT ET REVISION

12- Projet SAGE-Français 357
Joseph A. Soltész

13- SAGE-Mathématiques: un système d'apprentissage individualisé et géré par l'étudiant 367
Richard Bertrand, Lise Proulx-Marcotte, Réjeanne Savard

14- Rapport concernant les élèves qui ont quitté SAGE en juin 1975: Analyse des causes 379
Denise Paquet

15- Information du milieu sur SAGE 385
Georgette Blais

16- Révision des objectifs et des tests, rapport d'activités 391
Monique Aubin-Lapointe

17- Observation en classe des élèves utilisant le matériel d'enseignement et d'apprentissage de SAGE et cueillette des remarques des utilisateurs 423
Marielle Charland-Roy

INTRODUCTION

Le projet SAGE (Système d'Apprentissage Géré par l'Etudiant) a pour but l'individualisation de l'enseignement au niveau élémentaire; il s'adresse aux élèves de 9, 10 et 11 ans.

Au cours de la première année du projet (1973-1974), les membres de l'équipe ont surtout été préoccupés par la mise en place des éléments du système avec la collaboration d'enseignants de l'Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur et de cadres de la Commission scolaire de Sainte-Foy. Au cours de cette même année, un plan d'évaluation du système a été élaboré. Ce plan d'évaluation a été entièrement réalisé lors de la première année d'expérimentation du système (1974-1975)[1] à l'Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur.

Au cours de la deuxième année d'expérimentation (1975-1976), nous avons ajouté un instrument d'observation du comportement de l'enseignant et des étudiants dans les classes SAGE, le SRI-COI (Stanford Research Institute - Classroom Observation Instrument) de même qu'un questionnaire destiné aux parents des élèves du projet SAGE. Enfin, au cours de cette même année d'expérimentation (1975-1976), nous avons dû, à la suite de difficultés financières, supprimer l'administration de certains tests dans les classes témoins. Le rapport final de cette deuxième année d'expérimentation a été déposé en décembre 1976[2].

---

1 Bégin, Yves et alii, *Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire, Projet SAGE, 1974-1975.* Document R-085 de l'INRS-Education.

2 Bégin, Yves et alii, *Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire, Projet SAGE, 1975-1976.* Document R-106 de l'INRS-Education.

Après avoir expérimenté et évalué ce projet dans un milieu socio-économique dit privilégié, il nous apparaissait important de l'expérimenter et de l'évaluer dans un milieu socio-économique dit défavorisé de façon à pouvoir envisager la possibilité de diffuser cette alternative d'enseignement et d'apprentissage dans divers milieux. En 1976-1977, le projet SAGE s'implante à l'Ecole Saint-Sauveur de la Commission des écoles catholiques de Québec. Le projet est expérimenté dans deux classes de quatrième année. L'essentiel du plan d'évaluation, utilisé au cours des années précédentes, a été maintenu en cette troisième année d'expérimentation.

OBJECTIFS ET HYPOTHESES DU PROJET SAGE

Les objectifs généraux du projet SAGE sont:

-"stimuler l'évolution du milieu scolaire en mettant à la disposition d'un certain nombre d'enseignants du niveau élémentaire un système de gestion automatisé des activités d'apprentissage;

-évaluer les effets du système sur les élèves, sur les enseignants et sur le milieu scolaire;

-développer chez l'étudiant le sens de la responsabilité et de l'autonomie personnelle par et dans l'activité même de l'apprentissage[3]".

Le premier objectif ne peut être atteint, et donc évalué, qu'à long terme. Si plusieurs commissions scolaires adoptent un système semblable au terme de l'expérimentation, l'objectif pourra

---

3 Bégin, Yves et alii, *Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire, Projet SAGE, 1975-1976.* Document R-106 de l'INRS-Education, p. 6.

être considéré comme atteint. Déjà, la Commission scolaire de Mont-Fort utilise le projet SAGE dans certaines de ses classes régulières en plus de la Commission des écoles catholiques de Québec et de la Commission scolaire de Sainte-Foy.

"L'évaluation portera donc sur les deux autres objectifs. L'évaluation des effets du système sur les élèves (mentionnée dans le second objectif) inclura le rendement scolaire, mais s'intéressera surtout aux effets produits sur la personnalité de l'étudiant, conformément au contenu du troisième objectif[4].

D'une façon opérationnelle, l'atteinte des deux derniers objectifs se traduit par les hypothèses suivantes:

Hypothèse 1

L'élève développera certaines habiletés fondamentales de raisonnement aussi bien dans une classe SAGE que dans une classe où prévaut l'enseignement collectif.

Hypothèse 2

L'élève fera autant de progrès dans l'apprentissage des matières scolaires dans une classe SAGE que dans une classe où prévaut l'enseignement collectif.

Hypothèse 3

L'élève apprendra à s'estimer davantage dans une classe SAGE que dans une classe où prévaut l'enseignement collectif.

---

4 Bégin, Yves et alii, *Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire, Projet SAGE, 1975-1976.* Document R-106 de l'INRS-Education, p. 6.

Hypothèse 4

L'élève d'une classe SAGE n'éprouvera pas plus d'anxiété vis-à-vis les tests que l'élève d'une classe où prévaut l'enseignement collectif.

Hypothèse 5

L'élève se verra offrir plus d'occasions de prendre en charge des activités d'apprentissage dans une classe SAGE que dans une classe où prévaut l'enseignement collectif.

Hypothèse 6

L'enseignant d'une classe SAGE consacrera moins de temps à transmettre des connaissances à une classe entière et plus de temps à s'occuper des individus et des petits groupes que l'enseignant d'une classe où prévaut l'enseignement collectif.

Hypothèse 7

Dans ses interactions avec les individus et les petits groupes, le rôle de l'enseignant d'une classe SAGE consistera *moins à* transmettre des connaissances d'une façon magistrale *qu'à* guider et orienter les élèves dans leur apprentissage, encourager et motiver ceux qui en ont besoin, vérifier l'acquisition des connaissances et des habiletés, faciliter les interactions et régler les problèmes de communication entre les élèves.

Hypothèse 8

L'élève des classes SAGE manifestera plus d'indépendance, de persistance au travail et de collaboration que l'élève en situation d'enseignement collectif.

Hypothèse 9

L'élève des classes SAGE développera une appréciation plus

favorable pour les matières scolaires individualisées que pour les autres matières.

INSTRUMENTS DE MESURE

L'hypothèse 1 est vérifiée par le test Fonctionnement Intellectuel[5] du Ministère de l'éducation du Québec.

L'hypothèse 2, par les tests de rendement scolaire en français et en mathématiques du MEQ.

L'hypothèse 3, par l'échelle du test Estime de soi de Coopersmith.

L'hypothèse 4, par le test TASC (Test Anxiety Scale for Children).

Les hypothèses 5, 6 et 7, par le TOS (Teacher Observation Scale) et le SOS (Student Observation Scale).

L'hypothèse 8, par le SRI-COI (Stanford Research Institute - Classroom Observation Instrument).

L'hypothèse 9, par le test Appréciation des matières scolaires .

---

5 Pour de plus amples informations concernant ces tests, consulter les deux précédents rapports d'évaluation du projet SAGE, en particulier, l'appendice 4 du rapport d'évaluation 1975-1976.

Les tests papier-crayon vérifiant les hypothèses 1, 2, 3, 4 et 9 ont été administrés au début et à la fin de l'année scolaire aux deux classes de quatrième année de l'Ecole Saint-Sauveur et à une classe témoin du même milieu socio-économique.

Les périodes d'observation nécessaires à la vérification des hypothèses 5, 6, 7 et 8 ont été placées au milieu de l'année scolaire dans les trois classes mentionnées précédemment.

FRAGILITE DES DONNEES

Nous avons dû réduire le nombre de classes impliquées dans cette opération. De six classes expérimentales et six classes témoins nous sommes passés à deux classes expérimentales et une classe témoin. La réalité scolaire nous força à opter pour deux classes expérimentales compte tenu que le projet SAGE n'a été implanté que dans deux classes de quatrième année; en ce qui concerne "la" classe témoin nous avons tenu compte à la fois de la réalité scolaire et à la fois des ressources limitées en personnel et en budget du Centre. Conscients que les données recueillies sont très fragiles, nous estimons que les résultats confirmant ou infirmant les hypothèses ne seront que peu significatifs. L'année scolaire 1977-1978 apportera, nous l'espérons, des résultats plus probants, étant donné l'augmentation du nombre de classes dans les groupes témoin et expérimental.

PREMIERE PARTIE

FIN

MESURES

FIN

TEXTE 1

RESULTATS AUX TESTS DE FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL, DE RENDEMENT SCOLAIRE, D'ESTIME DE SOI ET D'ANXIETE (Hypothèses 1, 2, 3, 4)

Lucie Hamel

Janvier 1978

Dans ce texte, nous traiterons des résultats obtenus par les élèves SAGE et les élèves de la classe témoin aux tests: fonctionnement intellectuel, français, mathématiques, estime de soi et TASC (Test Anxiety Scale for Children). Les tests ont été administrés à deux classes SAGE de quatrième année de l'Ecole Saint-Sauveur et à une classe témoin de quatrième année d'une école située dans le même quartier que l'école expérimentale.

Nous avons utilisé l'analyse de la covariance comme traitement statistique d'analyse des données de ces tests. L'avantage principal de cette technique, par rapport au test "t", est d'utiliser tous les résultats au pré-test de chaque groupe pour analyser les résultats au post-test. Cette technique, en effet, nous permet d'ajuster les moyennes au post-test en tenant compte de l'écart des moyennes au pré-test et, par la suite, de comparer ces moyennes ajustées à l'aide d'un test F tout comme pour l'analyse de variance classique.

L'interprétation de l'analyse de la covariance a été empruntée à Tatsuoka[1]. Celui-ci établit, tout d'abord, trois modèles:

-*Le modèle A*

Le modèle A est celui où chaque groupe possède sa propre ligne de régression différente de celle de l'autre ou des autres groupes. Les pentes de ces lignes de régression sont distinctes (i.e. $m_x \neq m_y$).

---

1 Tatsuoka, Maurice M., *Multivariate Analysis, Techniques for Educational and Psychological Research*, New York, John Wiley & Sons, 1971.

Graphiquement ce modèle peut être représenté ainsi:

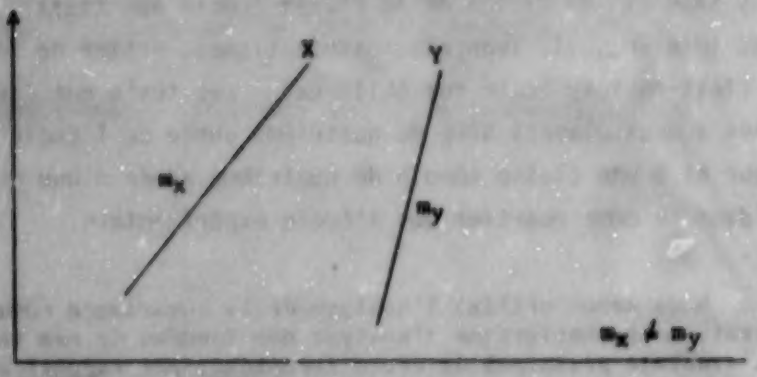


FIGURE 1. Modèle A

Le modèle A signifie qu'il n'y a pas de base statistique nous permettant de comparer les résultats.

-Le modèle B

Le modèle B est celui où chaque groupe possède sa propre ligne de régression. Les pentes de ces lignes de régression sont identiques.

Graphiquement, ce modèle peut être représenté ainsi:

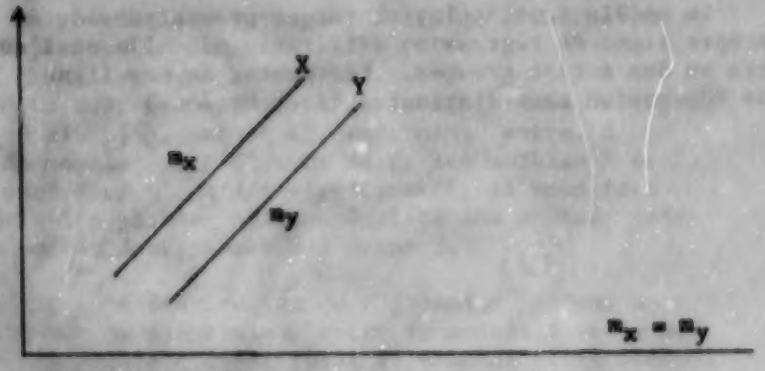


FIGURE 2. Modèle B

Le modèle B signifie que, si toutes les autres sources de variation sont contrôlées, les différences rencontrées à la fin de l'année entre les moyennes non ajustées sont dues à l'expérimentation.

-*le modèle C*

Le modèle C est celui où les groupes ont une pente commune et une ligne de régression identique.

Graphiquement, ce modèle peut être représenté ainsi:

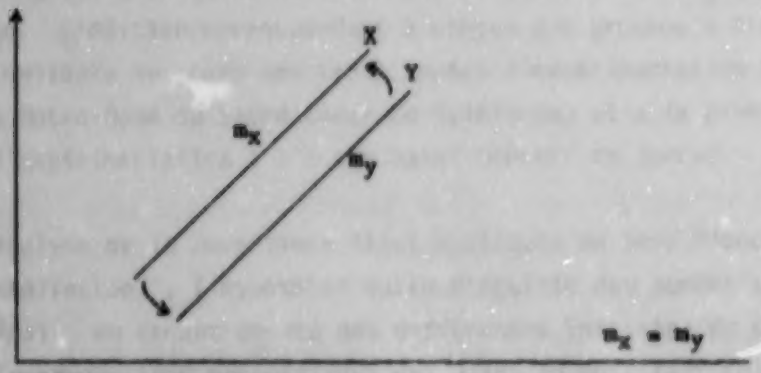


FIGURE 3. Modèle C

Concrètement, le modèle C signifie que, si toutes les autres sources de variations sont contrôlées, les différences rencontrées à la fin de l'année entre les moyennes non ajustées sont dues aux différences du début de l'année.

L'analyse de la covariance, telle qu'élaborée par Tatsuoka, comprend deux étapes:

1) Un test d'homogénéité des coefficients de régression, appelé F(β), permet de discriminer entre, d'une part, le modèle A, et d'autre part, les modèles B et C. Si le test F(β) n'est pas significatif, il nous faut maintenir l'hypothèse nulle d'égalité des pentes, rejeter le modèle A et passer à l'étape 2.

2) Un test des droites de régression égales, appelé F(μ), permet de discriminer entre le modèle B et le modèle C; le modèle C constituant la base de cette seconde hypothèse nulle. Si le rapport F de ce test est significatif, on rejette l'hypothèse nulle des droites égales et on opte pour le modèle B comme explication raisonnable du phénomène observé; s'il n'est pas significatif, on opte pour le modèle C.

Il est à noter que le test $F(\mu)$ correspond exactement à une analyse de variance classique sur les moyennes ajustées au post-test et donc, dans le cas qui nous occupe (2 groupes), à un test "t" sur les moyennes ajustées.

TEST: FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL

Le test "fonctionnement intellectuel" provient du Ministère de l'éducation et se retrouve en trois versions différentes correspondant aux groupes de quatrième, cinquième et sixième année de scolarisation. L'édition correspondant à chacun des groupes a été maintenue constante au cours des trois années d'expérimentation à l'Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur de Sainte-Foy et à la première année d'expérimentat'on à l'Ecole Saint-Sauveur de Québec.

L'analyse de la covariance étant appliquée au test "fonctionnement intellectuel", l'hypothèse nulle d'égalité des pentes se traduit ainsi: en tenant compte des différences initiales du prétest, le groupe SAGE enregistrera des gains au post-test qui ne seront pas significativement différents de ceux enregistrés par le groupe témoin. Un test F(β) a été effectué afin de discriminer entre le modèle A et les modèles B et C. Le test F(β) s'est avéré non significatif (tableau 1). Il fallut donc rejeter le modèle A et maintenir l'hypothèse nulle d'égalité des pentes.

Nom du test	Test F(β)	Test F(μ)	p
Fonctionnement intellectuel	.000		.999
		2.226	.141

*significatif à $p \leq .05$

TABLEAU 1. Résultats de l'analyse de la covariance au test "fonctionnement intellectuel"

Le test F(μ) permet, pour sa part, de discriminer entre le modèle B et le modèle C. Les résultats du test F(μ) (tableau 1) nous amènent à opter pour le modèle C. Ceci signifie qu'il y a une ligne de régression commune pour les deux groupes. Ce résultat signifie que si toutes les autres variables sont contrôlées, les différences rencontrées à la fin de l'année sont dues aux différences du début de l'année. L'hypothèse 1 est donc acceptée, les enfants SAGE ont développé certaines habiletés de raisonnement tout aussi bien que les enfants d'une classe où prévaut l'enseignement collectif. De plus, un test "t" effectué entre le début et la fin de l'année scolaire s'est avéré significatif pour chacun des groupes expérimental et témoin (tableau 2).

Nom du test	Groupe		N	M	σ	t
Fonctionnement intellectuel /48	Expérimental	Pré-test	47	23.34	7.60	-8.30*
		Post-test		29.21	8.07	
	Témoin	Pré-test	20	25.35	7.51	-5.45*
		Post-test		33.05	8.97	

*significatif à $p \leq .05$ N: nombre M: moyenne σ: écart-type

TABLEAU 2. Résultats obtenus au test "fonctionnement intellectuel" et test "t" calculé entre le pré et le post-test de chacun des groupes

CONCLUSION

L'hypothèse 1 est confirmée, c'est-à-dire que les élèves du projet SAGE ont développé certaines habiletés de raisonnement tout aussi bien que ceux d'une classe où prévaut l'enseignement collectif. D'autre part, les groupes expérimental et témoin ont accompli des progrès significatifs entre le début et la fin de l'année scolaire.

TEST DE RENDEMENT SCOLAIRE EN FRANCAIS

Le test de rendement en français est un test du Ministère de l'éducation. L'édition utilisée cette année est celle qui fut utilisée au cours des précédentes évaluations. Le pré-test a été administré par les enseignantes elles-mêmes et l'une d'entre elles en a retardé l'administration d'un mois; le post-test a été administré par un membre de l'INRS-Education.

L'analyse de la covariance a été appliquée à ce test. Un premier test F(β) s'est révélé non significatif et a permis de rejeter le modèle A. Un second test F(μ) s'est révélé significatif (tableau 3) et nous amène à opter pour le modèle B en tant qu'explication raisonnable des différences entre les groupes.

Nom du test	Test F(β)	Test F(μ)	p
Français	.313	5.502	.578 .022*

*significatif à $p \leq .05$

TABLEAU 3. Résultats de l'analyse de la covariance au test du français

Le modèle B signifie que, si toutes les variables sont contrôlées, les différences observées entre les groupes au post-test sont dues à l'expérimentation. Les gains du groupe témoin, selon l'analyse de la covariance, sont supérieurs à ceux du groupe expérimental.

Ce résultat nous a surpris, d'autant plus qu'au cours des deux années précédentes d'expérimentation les gains des élèves SAGE étaient significatifs, comparables et relativement semblables aux gains enregistrés par le groupe témoin tandis que cette année, seul le groupe témoin réalise des gains significatifs entre le début et la fin de l'année scolaire (tableau 4).

Nom du test	Groupe		N	M	σ	t
Français /35	Expérimental	Pré-test	44	16.66	5.80	-1.18
		Post-test		17.48	7.08	
	Témoin	Pré-test	22	14.64	6.79	-3.75*
		Post-test		18.59	7.36	

*significatif à $p \leq .05$ N: nombre M: moyenne σ: écart-type

TABLEAU 4. Résultats obtenus au test "français" et test "t" calculé entre le pré et le post-test de chacun des groupes

Nous nous interrogeons cependant au sujet du "contrôle des variables". En effet, la classe expérimentale qui a passé le pré-test un mois après la date convenue, obtient une moyenne de 17.91, tandis que les deux autres classes obtiennent des moyennes de 14.64 et 15.41. Un test "t" a été effectué entre cette classe expérimentale et la classe témoin et s'est avéré non significatif (tableau 5). De plus, au post-test, la moyenne de cette classe expérimentale (classe 2) est passée de 17.91 à 16.77, signifiant par là que les élèves auraient désappris entre le pré et le post-test ce qui constituerait un précédent par rapport aux évaluations antérieures; cette différence n'étant cependant pas significative (tableau 5). En dernier lieu, rappelons que la journée de passation du post-test dans cette classe expérimentale n'était pas favorable au testing. Enfin, un bref coup d'oeil au tableau 5 nous permet de déduire que

	Pré-test			Post-test			Test "t"
	N	M	σ	N	M	σ	
Classe 1	22	15.41	5.61	22	18.18	7.49	-2.97*
Classe 2	22	17.91	5.84	22	16.77	6.73	1.34
Classe témoin	22	14.64	6.79	22	18.59	7.36	-3.75*

	Classe 1			Classe témoin			Test "t"
	N	M	σ	N	M	σ	
Pré-test	22	15.41	5.61	22	14.64	6.79	.41
Post-test	22	18.18	7.49	22	18.59	7.36	-.18

	Classe 2			Classe témoin			Test "t"
	N	M	σ	N	M	σ	
Pré-test	22	17.91	5.84	22	14.64	6.79	1.71
Post-test	22	16.77	6.73	22	18.59	7.36	-.86

* significatif à $p \leq .05$ N: Nombre M: Moyenne σ: Ecart-type

TABLEAU 5. Résultats obtenus au pré et au post-test par chacune des classes expérimentales au test de rendement en français; comparaison avec la classe témoin

les résultats de l'autre classe expérimentale (classe 1) sont comparables à ceux du groupe témoin, ce qui nous incite à croire que les résultats au test de français de la classe 2 constituent ce que nous pourrions appeler "une erreur de percours".

CONCLUSION

Estimant que les résultats au test pourraient être dus à de mauvaises conditions d'administration dans une des classes expérimentales, nous ne pouvons confirmer ou infirmer l'hypothèse 2.

TEST DE RENDEMENT EN MATHEMATIQUES

Le test de rendement en mathématiques administré cette année (1976-1977) est le même test qui avait été administré aux élèves de 9 ans de l'Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur au cours des deux années précédentes d'évaluation. L'analyse de la covariance a été appliquée à ce test (tableau 6).

Nom du test	Test F(β)	Test F(μ)	p
Mathématiques	2.033	.063	.159 .803

*significatif à $p \leq .05$

TABLEAU 6. Résultats de l'analyse de la covariance au test mathématiques

Le test F(β) s'est révélé non significatif et nous a permis de rejeter le modèle A, c'est-à-dire le modèle où chaque groupe possède sa propre pente différente de celles des autres groupes. Un second test, F(μ) s'est révélé lui aussi non significatif et conséquemment le modèle C constituait l'explication raisonnable des différences observées lors du post-test. Le modèle C signifie qu'il n'y a qu'une seule ligne de régression commune à tous les groupes; en somme, les différences rencontrées au post-test sont dues aux différences du pré-test. Nous excluons donc le projet SAGE en tant que facteur significatif des différences entre les groupes. Ceci nous semble logique étant donné que SAGE-Mathématiques n'a pas été introduit à l'Ecole Saint-Sauveur au cours de l'année scolaire 1976-1977... Enfin, nous avons calculé un test "t" entre les résultats obtenus au début de l'année et à la fin de l'année pour chacun des groupes expérimental et témoin (tableau 7).

Les résultats démontrent que ces deux groupes ont fait des progrès significatifs entre le pré et le post-test.

Nom du test	Groupe		N	M	σ	t
Mathématiques /35	Expérimental	Pré-test	45	13.96	5.22	-5.97*
		Post-test		18.20	6.52	
	Témoin	Pré-test	20	14.60	4.27	-4.10*
		Post-test		18.50	6.78	

*significatif à $p \leq .05$ N: nombre M: moyenne σ: Ecart-type

TABLEAU 7. Résultats obtenus au test mathématiques et test "t" calculé entre le pré et le post-test de chacun des groupes

CONCLUSION

L'hypothèse 2 est donc vérifiée quant aux mathématiques, les élèves des classes SAGE faisant autant de progrès dans cette matière que ceux de la classe témoin.

TEST: ESTIME DE SOI

Le test "estime de soi" indique jusqu'à quel point un individu a une image positive de lui-même. Ce test a été administré au cours des deux années précédentes aux élèves de l'Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur de Sainte-Foy. La méthode d'analyse de covariance a été appliquée.

Nom du test	Test F(β)	Test F(μ)	p
Estime de soi	.008		.919
		.000	.985

*significatif à $p \leq .05$

TABLEAU 8. Résultats de l'analyse de la covariance au test "estime de soi"

Un test F(β) s'est avéré non significatif et nous a permis d'éliminer le modèle A (tableau 8). Le modèle A étant, reppelons-le, celui où chaque groupe possède sa propre pente différente de celles des autres groupes. Il fallut donc maintenir l'hypothèse nulle (qui se traduit ainsi: en tenant compte des différences initiales au pré-test, le groupe SAGE enregistrera des gains au post-test qui ne seront pas significativement différents de ceux enregistrés par le groupe témoin) et procéder au second test F(μ). Le modèle C constitue la base de la seconde hypothèse nulle. Celle-ci a été acceptée, le test F(μ) s'étant révélé non significatif (tableau 8). Le seul modèle explicatif est donc le modèle C, signifiant que les différences enregistrées au post-test sont dues aux différences enregistrées au pré-test. Ces résultats indiquent que l'expérimentation ne peut être considérée comme un facteur significatif influençant les résultats au post-test. De plus, des

tests "t" se sont révélés non significatifs entre les moyennes du début et de la fin de l'année tant pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin (tableau 9).

Nom du test	Groupe		N	M	σ	t
Estime de soi /24	Expérimental	Pré-test	40	17.35	3.68	-1.43
		Post-test		18.48	4.70	
	Témoin	Pré-test		17.60	3.44	-1.14
		Post-test		18.60	3.72	

*significatif à $p \leq .05$ N: nombre M: moyenne σ: écart-type

TABLEAU 9. Résultats obtenus au test "estime de soi" et test "t" calculé entre le pré et le post-test de chacun des groupes

CONCLUSION

L'hypothèse 3 n'est pas confirmée, les enfants des classes SAGE ne s'estimant pas davantage que les enfants de la classe où prévaut l'enseignement collectif. Lors de l'expérimentation à l'Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur de Sainte-Foy, des gains significatifs au test "estime de soi" ne sont survenus qu'au cours de la deuxième année d'expérimentation au niveau de l'ensemble du groupe expérimental et du groupe des enfants de 11 ans. Il ne faut donc pas s'étonner de la stabilité des résultats tout au long de cette première année d'expérimentation au niveau des élèves de 9 ans à l'Ecole Saint-Sauveur de Québec.

TEST: TASC (Test Anxiety Scale for Children)

Ce test vise à mesurer, comme son nom l'indique, le degré d'anxiété de l'enfant face aux tests. Les concepteurs du projet espèrent que les élèves SAGE n'auront pas un taux d'anxiété élevé face aux tests malgré qu'ils aient à passer de nombreux tests.

L'analyse de la covariance a été appliquée aux résultats du post-test. Le pré-test étant utilisé comme variable contrôle.

Nom du test	Test F(β)	Test F(μ)	p
TASC	.586		.447
		.747	.391

*significatif à $p \leq .05$

TABLEAU 10. Résultats de l'analyse de la covariance au test TASC

Un test F(β) s'est révélé non significatif (tableau 10) et a permis de rejeter le modèle A comme explication raisonnable des différences calculées au post-test. Un test F(μ) a permis de discriminer entre le modèle B et le modèle C (tableau 10); le modèle C étant la base de la seconde hypothèse nulle. Le test F(μ) s'est avéré lui aussi non significatif (tableau 10) ce qui nous a permis d'opter pour le modèle C en tant qu'explication raisonnable des différences entre les groupes au post-test. Le modèle C signifie qu'il y a une ligne de régression commune pour les deux groupes. En termes plus concrets, ceci signifie que les différences enregistrées au post-test sont dues aux différences enregistrées au pré-test; nous excluons donc l'expérimentation comme étant un facteur

significatif influençant les résultats au post-test. L'analyse de la covariance nous a donc permis d'ajuster les moyennes au post-test en tenant compte de l'écart des moyennes au pré-test et ainsi de vérifier l'hypothèse 4.

D'autre part, un test "t" effectué entre le pré et le post-test du groupe expérimental indique une hausse significative du taux d'anxiété vis-à-vis les tests entre le début et la fin de l'année (tableau 11). Cette hausse à l'intérieur du groupe expérimental pourrait-elle être due à SAGE? C'est une hypothèse à ne pas écarter mais il faut bien signaler que le taux d'anxiété du groupe expérimental est très inférieur à celui du groupe témoin au pré-test. De plus, si on se réfère aux résultats de 1974-1975 et de 1975-1976, on voit que c'est la première fois qu'une hausse significative du taux d'anxiété vis-à-vis les tests est enregistrée à l'intérieur du groupe expérimental. Considérant ces faits, il nous faudra porter une attention spéciale à ce test au cours de l'évaluation de 1977-1978.

Nom du test	Groupe		N	M	σ	t
TASC (Test Anxiety Scale for Children) /30	Expérimental	Pré-test	43	15.05	6.43	-2.33*
		Post-test		17.58	7.10	
	Témoin	Pré-test	20	17.05	5.60	-0.11
		Post-test		17.20	7.24	

*significatif à $p \leq .05$ N: nombre M: moyenne σ: écart-type

TABLEAU 11. Résultats obtenus au test "TASC" et test "t" calculé entre le pré et le post-test de chacun des groupes

CONCLUSION

L'hypothèse 4 est confirmée, c'est-à-dire que les élèves SAGE n'éprouvent pas plus d'anxiété vis-à-vis les tests que les élèves d'une classe où prévaut l'enseignement collectif.

TEXTE 2

OBSERVATION DES COMPORTEMENTS DES ETUDIANTS ET DES ENSEIGNANTS (SAGE-EVALUATION 1976-1977)

Mariel Leclerc

R-120

Janvier 1978

En 1976-77, l'observation des comportements des étudiants et des enseignants s'est faite d'une façon assez limitée dans trois classes de la Commission des écoles catholiques de Québec, soit deux classes expérimentales et une classe témoin. Les résultats que nous[1] présentons n'ont qu'une valeur descriptive pour les trois classes observées, d'autant plus que nos observations ne couvrent, dans un cas (utilisation des échelles d'observation des élèves et de l'enseignant[2]), qu'une période de trente minutes d'enseignement et, dans l'autre cas (utilisation de trois catégories de l'instrument d'observation de la classe développé à l'Institut de recherche de Stanford[3]) que deux périodes de trente minutes par classe. Ainsi, tant le nombre de classes que les données sont très limitées (une heure et demie d'enseignement par classe (trois classes), heures choisies par les observateurs et influencées par leur présence en classe en plus, dans le premier cas, de celle du magnétoscope et des caméras).

Ce texte présentera les hypothèses du projet SAGE concernées par l'observation des comportements en classe, une brève description de la population observée, la cueillette des données et

---

1 Travail fait en collaboration avec Claire Turcotte et Jocelyne Roberge-Brassard.

2 Voir, pour les définitions opérationnelles des catégories des deux échelles, les appendices 6 et 7, pages 290-327 du rapport d'évaluation de SAGE, *Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire*, année 1974-75, INRS-Education, R-085.

3 Voir, pour la description de l'instrument, l'appendice 1, pages 365-447 du rapport d'évaluation de SAGE, année 1975-76, INRS-Education, R-106.

l'analyse des résultats. Quant aux études portant sur l'utilisation fiable de ces instruments, nous renvoyons le lecteur à nos travaux antérieurs[4].

HYPOTHESES

Les hypothèses suivantes concernent l'observation en classe.

Dans un contexte d'enseignement individualisé, l'enfant se verra offrir plus d'occasions de prendre en charge des activités d'apprentissage que dans une situation d'enseignement collectif (hypothèse 5 du plan d'évaluation),

l'enseignant consacrera moins de temps à transmettre des connaissances à une classe entière et plus de temps à s'occuper des individus et des petits groupes d'élèves (hypothèse 6),

dans ses interactions avec les individus et les petits groupes, le rôle de l'enseignant consistera

a) principalement à
   - guider et orienter les élèves dans leur apprentissage,
   - encourager et motiver ceux qui en ont besoin,
   - vérifier l'acquisition des connaissances et habiletés,
   - faciliter les interactions entre élèves et régler les problèmes de communication entre eux

b) et secondairement à
   - transmettre des connaissances (hypothèse 7),

---

4 Rapports d'évaluation 1974-75 (pages 60-61) et 1975-76 (pages 56-61).

les élèves des classes SAGE manifesteront plus d'indépendance, de persistance au travail et de collaboration par comparaison à des élèves en situation d'enseignement collectif (hypothèse 8).

POPULATION OBSERVEE

La population observée (les classes) ne se distingue pas des autres populations ou classes que nous avons connues jusqu'ici. L'observation a porté sur trois classes de 9 ans, niveau 4e année, composées de 26 à 30 élèves, de la même commission scolaire, de la même région urbaine et située dans deux écoles différentes: deux classes expérimentales dans une école et la classe témoin dans l'autre. Ces classes sont mixtes et se comparent aux autres classes du même niveau de la même commission scolaire au point de vue académique.

CUEILLETTE DES DONNEES

La cueillette des données a consisté d'une part dans l'enregistrement sur bande magnétoscopique d'une demi-heure d'enseignement par classe (ces enregistrements étant analysés ensuite grâce aux échelles d'observation des comportements des élèves et de l'enseignant) et d'autre part dans l'utilisation à deux reprises, dans chacune des classes, de l'instrument d'observation de la classe développé à Stanford. Dans ce dernier cas, l'observateur choisissait chaque fois 5 élèves au hasard qu'il observait chacun pendant cinq minutes.

Nous avons ainsi codé une heure et demie d'enseignement enregistré sur bandes magnétoscopiques et, dans l'autre cas, trois heures d'enseignement (6 périodes de trente minutes, trente enfants ayant été observés pendant cinq minutes chacun à la suite d'un instantané[5] des activités de la classe, pris avant chacun des cinq minutes, ce qui donne trente instantanés).

A) ECHELLE D'OBSERVATION DES ELEVES

L'échelle d'observation des élèves comprend 23 catégories. Le tableau 1 présente les résultats de l'analyse des trois demi-heures d'enseignement enregistrées sur bandes magnétoscopiques.

La figure 1, qui représente graphiquement les données, met en évidence les dimensions I et III de l'échelle. Les élèves de la classe témoin passent 91 pour cent de leur temps en grand groupe (enseignement collectif), tandis que les élèves des deux classes expérimentales passent 42 pour cent de leur temps à travailler seul. Cette constatation va dans le sens de l'hypothèse 5 (dans un contexte d'enseignement individualisé, l'enfant se verra offrir plus d'occasions de prendre en charge des activités d'apprentissage que dans une situation d'enseignement collectif).

---

5 L'instantané de la classe se compare à une photographie de la classe, laquelle est prise avant chaque période d'observation de cinq minutes. C'est comme si on figeait la classe pour noter à quelle activité est occupé chaque élève au même moment.

Catégories	Groupe expérimental N = 2				Groupe témoin N = 1	
	A	B	Total	%	C	%
I *Travailler seul avec*						
1. Le matériel de l'ordinateur						
2. Le matériel d'apprentissage	74	87	161	.33		
3. L'équipement d'apprentissage	13	32	45	.09		
4. Les tests	4		4	.008		
II *Interaction dans un petit groupe*						
5. Etre attentif à l'enseignant	4	1	5	.01		
6. Etre attentif à un étudiant	16	2	18	.04		
7. Parler ou produire	7	2	9	.02		
III *Interaction dans un grand groupe*						
8. Etre attentif à l'enseignant					96	.41
9. Etre attentif à un étudiant					70	.30
10. Parler ou produire					48	.20
IV *Interaction avec l'enseignant*						
11. Le comportement relatif au contenu (à l'intérieur de l'unité)	4	2	6	.01		
12. Le comportement relatif au processus (extérieur à l'unité)	3	0	3	.006		
13. Etre attentif (en silence)	3	0	3	.006		
V *Interaction avec un pair*						
14. Le comportement relatif au contenu (à l'intérieur de l'unité)	11	30	41	.09		
15. Le comportement relatif au processus (extérieur à l'unité)	2	5	7	.01		
16. Etre attentif (en silence)	11	25	36	.07		
VI *Planifier ses stratégies d'apprentissage ou son programme d'études*						
17. Stratégies d'apprentissage ou programme d'études	0	19	19	.04		
VII *Comportement de transition*						
18. Marcher	14	16	30	.06		
19. Attendre l'enseignant	9	3	12	.02		
20. Autre attente	0	1	1	.002		
21. Placer ou préparer le matériel et l'équipement	48	24	72	.15		
VIII *Comportement improductif*						
22. Avec interaction					11	.05
23. Sans interaction					10	.04
Sous-total I Travailler seul (1-2-3-4)	91	119	210	.42		
Sous-total II Interaction dans un petit groupe(5-6-7)	27	5	32	.06		
Sous-total III Interaction dans un grand groupe (8-9-10)					214	.91
Sous-total IV Interaction avec l'enseignant(11-12-13)	10	2	12	.02		
Sous-total V Interaction avec un pair (14-15-16)	24	60	84	.17		
Sous-total VII Comportement de transition (18-19-20-21)	71	44	115	.23		
Sous-total VIII Comportement improductif (22-23)	11	10	21	.04	21	.09
Total (1 à 23)	234	259	493		235	

TABLEAU 1. Résultats en fréquences et en pourcentages à l'échelle d'observation des élèves

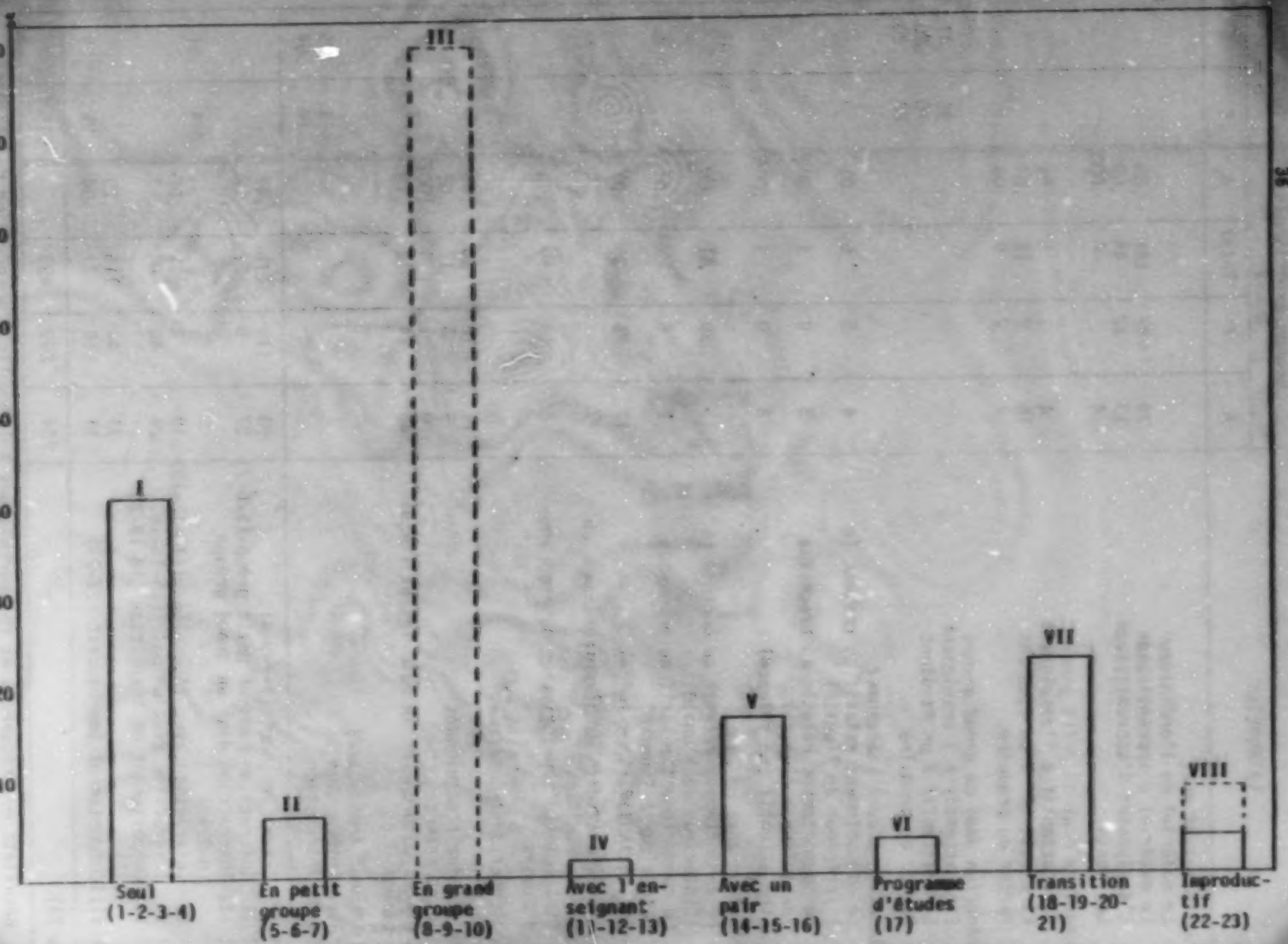


FIGURE 1. Répartition en pourcentages du temps accordé à chacune des dimensions de l'échelle d'observation des élèves pour l'enseignant du groupe témoin (----) et les deux enseignants du groupe expérimental (——)

On peut constater aussi que cinq autres dimensions de l'échelle (II, IV, V, VI et VII) ne sont occupées que par les deux classes du groupe expérimental. 48 pour cent du temps des enfants est consacré: à l'interaction dans un petit groupe (6 nour cent), à l'interaction avec l'enseignant (2 pour cent), à l'interaction avec un pair (17 pour cent), à la planification des stratégies d'apprentissage et du programme d'études (4 pour cent) et au comportement de transition (23 pour cent). Beaucoup des comportements à l'intérieur de ces dimensions vont dans le sens de la prise en charge par l'élève de ses activités d'apprentissage. On peut constater aussi une plus grande variété des activités de l'élève dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin. Mais, bien entendu, il faut se rappeler qu'il ne s'agit que d'une période de trente minutes d'enseignement dans chacun des cas. Les comportements improductifs (VIIIe dimension) comptent pour 4 pour cent du temps dans les classes expérimentales et 9 pour cent du temps dans la classe témoin.

La figure 2 met en lumière quelque peu la diversité de l'emploi du temps des élèves dans les classes expérimentales (tandis que la classe témoin est organisée autour de l'enseignement collectif). On peut noter, par exemple, une importance donnée à placer et à préparer le matériel et l'équipement (catégorie 21, 15 pour cent du temps), à interagir avec un pair sur des sujets relatifs au contenu (catégorie 14, 8 pour cent du temps) et à être attentif aux commentaires de son compagnon (catégorie 16, 7 pour cent du temps) et dans le petit groupe à être attentif à un étudiant (catégorie 6, 4 pour cent du temps).

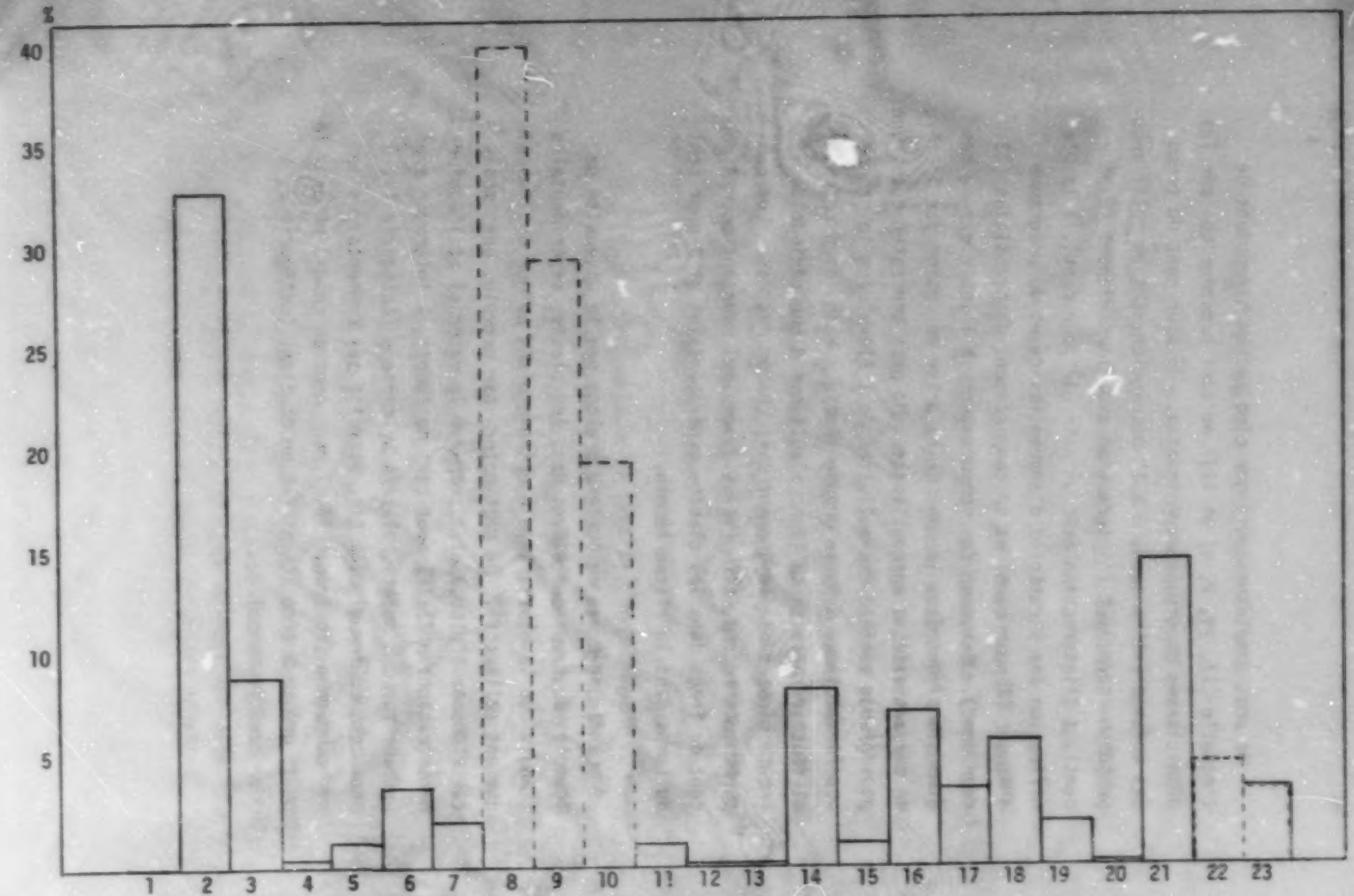


FIGURE 2. Répartition en pourcentages du temps accordé à chacune des catégories de l'échelle d'observation des élèves pour l'enseignant C du groupe témoin (----) et pour les enseignants A et B du groupe expérimental (——)

B) ECHELLE D'OBSERVATION DE L'ENSEIGNANT

L'échelle d'observation de l'enseignant comprend 21 catégories. Le tableau 2 présente les résultats de l'analyse des trois demi-heures d'enseignement enregistrées sur bandes magnétoscopiques.

La représentation graphique de ces résultats (figure 3) nous permet de constater que les comportements de l'enseignant C du groupe témoin se situent en grande partie (94 pour cent du temps) dans la dimension III de l'échelle, interaction dans un grand groupe (enseignement collectif), tandis que les comportements des enseignants A et B du groupe expérimental se situent surtout dans la dimension I, interaction avec un individu (39 pour cent du temps), dans la dimension II, interaction en petit groupe (37 pour cent du temps) et dans la dimension V, gérance (21 pour cent du temps).

Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse 6 (l'enseignant SAGE consacrera moins de temps à transmettre des connaissances à une classe entière et plus de temps à s'occuper des individus et des petits groupes).

Si l'on regarde maintenant la figure 4, l'on constate la proportion du temps donné par les enseignants à chacune des catégories à l'intérieur des six dimensions de l'échelle. Il apparaît clairement que l'enseignant du groupe témoin enseigne d'une façon collective (94 pour cent du temps), tandis que les deux enseignants SAGE s'adressent soit à des individus (39 pour cent du temps) en leur posant des questions (catégorie 1, 8 pour cent du temps), en leur donnant des solutions (catégorie 3, 11 pour cent du temps) et en les écoutant

Catégories	Groupe expérimental N = 2				Groupe témoin N = 1	
	A	B	Total	%	C	%
I *Interaction individuelle*						
1. S'informer sur des questions d'ordre diagnostique et didactique	65	14	79	.08		
2. Faciliter une décision						
3. Donner une solution	70	44	114	.11		
4. Elargir les concepts et les intérêts						
5. Etre attentif (en silence)	157	54	211	.20		
II *Interaction en petit groupe*						
6. Modeler les étudiants à jouer le rôle de leader dans la discussion						
7. Diriger la discussion du groupe						
8. Etre tuteur (dans la discussion)	3	195	198	.19		
9. Présenter un contenu (de façon magistrale)						
10. Etre attentif (en silence)	2	184	186	.18		
III *Interaction dans un grand groupe*						
11. Diriger la discussion du groupe						
12. Etre tuteur (dans la discussion)					240	.44
13. Présenter un contenu (de façon magistrale)						
14. Etre attentif (en silence)					272	.50
IV *Modification des comportements*						
15. Communiquer un message verbal ou non verbal positif	6	3	9	.008	20	.04
16. Communiquer un message verbal ou non verbal négatif	9	0	9	.008	1	.001
V *Gérance des systèmes*						
17. Gérer le matériel et les enregistrements de l'ordinateur	2	0	2	.002		
18. Gérer l'équipement et le matériel d'apprentissage	42	17	59	.06	1	.001
19. Gérer les activités de l'étudiant	41	9	50	.05	3	.005
20. Observer, écouter ou marcher	90	17	107	.10	4	.007
VI *Autre*						
21. Activités qui ne sont pas reliées à l'enseignement						
Sous-total I Interaction individuelle (1-2-3-4-5)	292	112	404	.39		
Sous-total II Interaction en petit groupe (6-7-8-9-10)	5	379	384	.37		
Sous-total III Interaction en grand groupe (11-12-13-14)					512	.94
Sous-total IV Modification des comportements (15-16)	15	3	18	.01	21	.04
Sous-total V Gérance des systèmes (17-18-19-20)	175	43	218	.21	8	.01
Total (1 à 21)	487	537	1024		541	

TABLEAU 2. Résultats en fréquences et en pourcentages à l'échelle d'observation de l'enseignant

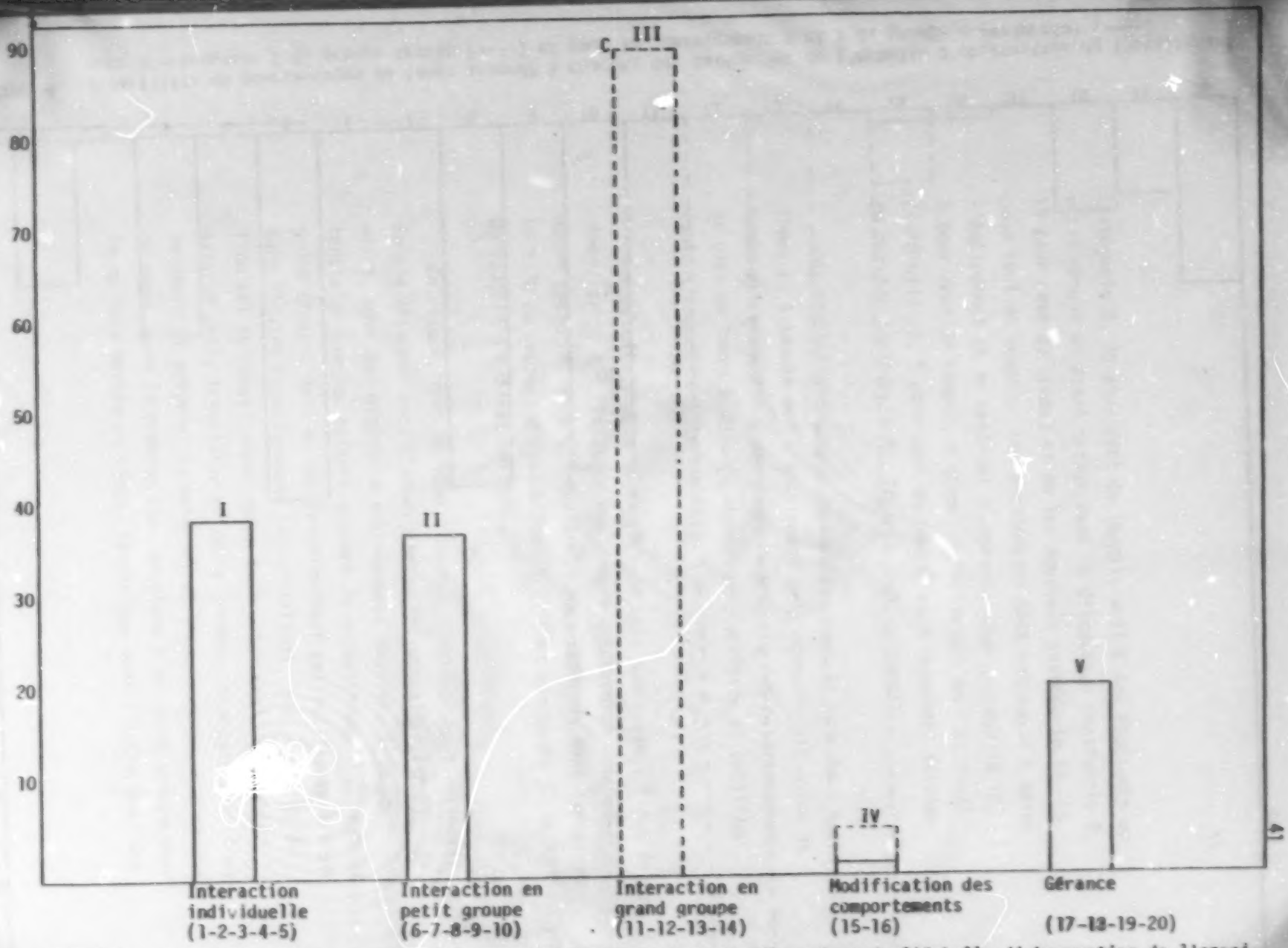


FIGURE 3. Répartition en pourcentages du temps accordé à chacune des dimensions de l'échelle d'observation de l'enseignant pour l'enseignant C du groupe témoin (----) et les deux enseignants A et B du groupe expérimental (——)

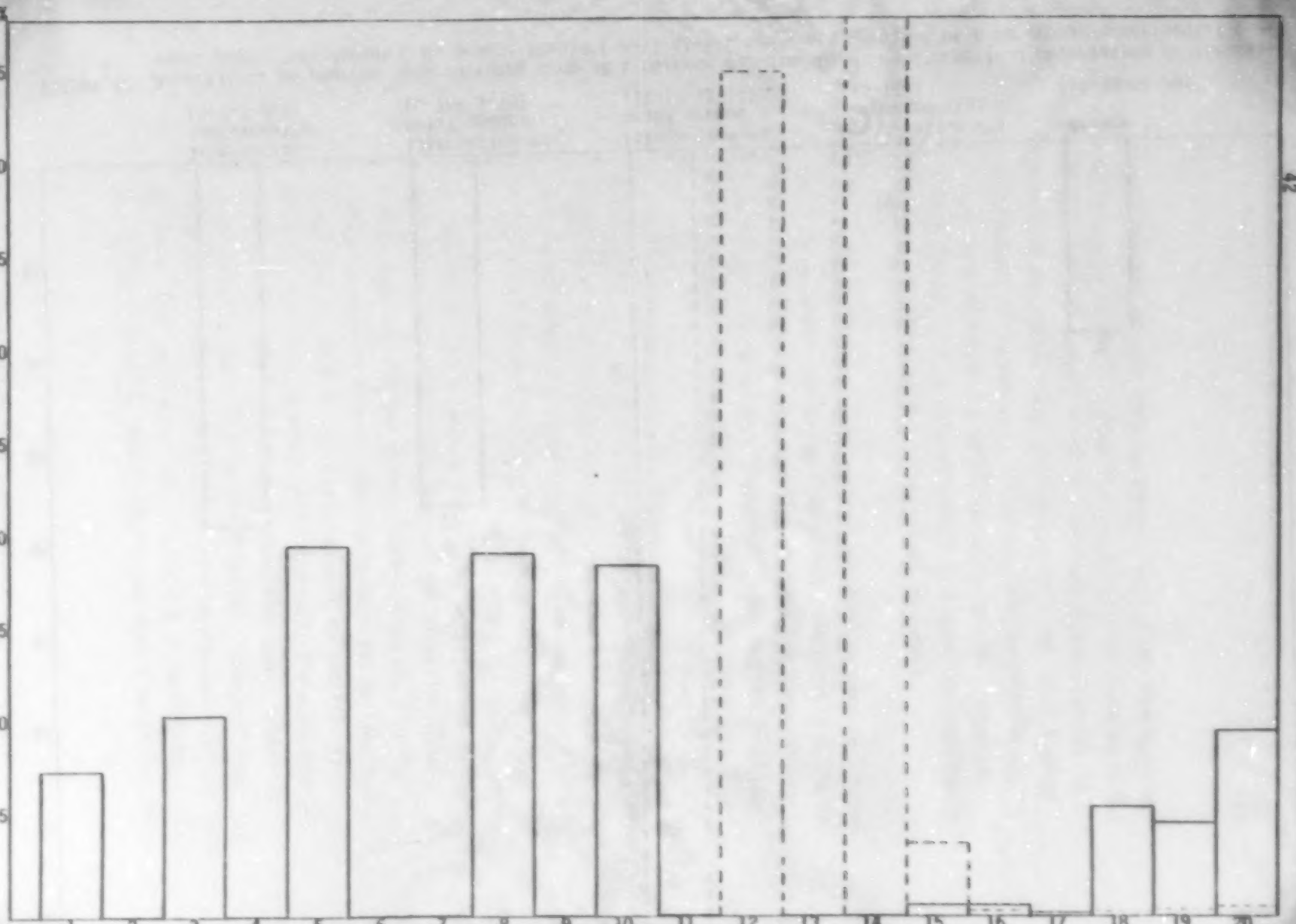


FIGURE 4. Répartition en pourcentages du temps accordé à chacune des catégories de l'échelle d'observation de l'enseignant pour l'enseignant C du groupe témoin (----) et pour les enseignants A et B du groupe expérimental (——)

(catégorie 5, 20 pour cent du temps), soit à des étudiants en petit groupe en étant tuteur dans la discussion (catégorie 8, 19 pour cent du temps) et en les écoutant (catégorie 10, 18 pour cent du temps). Les enseignants SAGE ont aussi à gérer l'équipement et le matériel d'apprentissage (catégorie 18, 6 pour cent du temps), à gérer les activités de l'étudiant (catégorie 19, 5 pour cent du temps) et à observer, écouter ou marcher (catégorie 20, 10 pour cent du temps).

Ces constatations vont quelque peu dans le sens de l'hypothèse 7, à savoir que l'enseignant SAGE consacrerait moins de temps à transmettre d'une façon magistrale des connaissances et plus de temps à guider, encourager, vérifier et faciliter (voir l'énoncé de l'hypothèse).

Les résultats obtenus en 1976-77 sont semblables, à peu de choses près, aux résultats des années antérieures obtenus au moyen des échelles d'observation. Nous référons donc aux pages 68 à 70 du rapport d'évaluation 1974-75 et aux pages 47 et 48 du rapport d'évaluation 1975-76.

En résumé, nous pouvons dire que l'enseignement collectif semble trancher avec l'enseignement individualisé (SAGE). En effet, pour les minutes d'enseignement observé, l'on peut constater que les enfants passent la majorité de leur temps en grand groupe, dans un cas (enseignement collectif), tandis que dans l'autre (enseignement individualisé), les activités de l'enfant se répartissent entre travailler seul, travailler avec un pair, travailler en petit groupe, interagir avec l'enseignant et préparer le matériel et l'équipement. L'enseignant de même, dans le premier cas, enseigne à un grand groupe pour la majeure partie du temps, tandis que dans l'autre cas, son

travail consiste à s'adresser à des individus, à un petit groupe et à s'occuper de la gérance de la classe.

C) INSTRUMENT D'OBSERVATION DE LA CLASSE

Nous rappelons l'hypothèse: les élèves des classes SAGE manifesteront plus d'indépendance, de persistance au travail et de collaboration par comparaison à des élèves en situation d'enseignement collectif (hypothèse 8).

- *L'indépendance*

L'indépendance des élèves est définie comme étant le total des élèves (lors de la prise d'un instantané de la classe) qui exécutent une tâche sans l'aide d'un adulte. Le tableau 3 présente les données concernant l'indépendance des élèves.

Instantanés / Classes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
A	22	19	18	20	21	22	21	21	22	21	207
B	18	16	18	18	18	18	18	16	18	18	176
C	0	0	0	0	0	0	2	24	0	24	50

TABLEAU 3. Comparaison de l'indépendance des élèves des deux classes expérimentales (A et B) et de la classe témoin (C)

Il y a une différence assez marquée entre les deux groupes. L'élève travaille beaucoup plus souvent sans l'aide de l'adulte dans le groupe expérimental (A et B) que dans le groupe témoin (C).

Comme nous le notions dans le rapport d'évaluation de l'année dernière (1975-76, page 65), "nous nous attendions à trouver cette différence puisque ce groupe témoin se caractérise par un enseignement collectif et le groupe expérimental par un enseignement individualisé".

- *La persistance au travail des élèves*

La persistance au travail est définie comme étant le fait pour un élève d'être engagé dans un travail d'auto-apprentissage durant une période de temps donné. Si l'élève converse avec quelqu'un durant son travail, il ne s'agit plus de persistance au travail et l'observateur code en conséquence. Le tableau 4 présente les données concernant la persistance au travail.

Périodes de 5 minutes / Classes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
A	47	50	24	24	55	52	17	6	0	16	291
B	7	8	18	60	58	4	0	25	1	0	181
C	18	4	3	0	1	58	28	34	28	10	184

Entre A et C, Test U = 37.5 z = .94 p = .17

TABLEAU 4. Comparaison, en termes de fréquences de comportement, de la persistance au travail entre deux classes expérimentales (A et B) et la classe témoin (C) et degré de signification de la différence

Il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes au niveau de la persistance au travail. L'an dernier (avec plus de classes dans chacun des groupes), nous avions obtenu une différence au niveau de probabilité .01.

- *La coopération entre pairs*

La coopération est définie comme tout travail accompli en commun par deux élèves ou plus. Le tableau 5 présente les données concernant la coopération.

Périodes de 5 minutes / Classes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
A	2	5	4	22	26	7	10	30	6	20	132
B	9	15	32	0	0	14	12	19	17	8	126
C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	8

Entre A et C $U = 5$, $z = 3.40$, $p = .0003$

Entre B et C $U = 12.5$, $z = 2.84$, $p = .002$

TABLEAU 5. Comparaison, en termes de fréquences de comportement, de la coopération des élèves entre les deux classes expérimentales (A et B) et la classe témoin (C) et degré de signification de la différence

La différence, au niveau de la collaboration est marquée entre les deux groupes. Contrairement aux résultats de l'an dernier (rapport d'évaluation 1975-76, p. 68), les élèves des classes expérimentales collaborent, cette fois-ci, beaucoup plus que les élèves de la classe témoin.

Ainsi, l'hypothèse 8 se vérifierait au niveau de l'indépendance et de la collaboration et non au niveau de la persistance au travail.

CONCLUSION

Nous pouvons noter que ces résultats concordent en grande partie avec les résultats des années 1974-75 et 1975-76 (voir les rapports d'évaluation). En résumé, dans les classes SAGE, il y a individualisation de l'enseignement, c'est-à-dire que les élèves prennent en charge leurs activités d'apprentissage en étant affranchis davantage du grand groupe pour travailler, ou bien seul, ou bien avec un pair, ou bien en petit groupe (hypothèse 5), que les enseignants consacrent beaucoup plus de temps à s'occuper des individus et des petits groupes (hypothèse 6) et qu'ils consacrent moins de temps à transmettre d'une façon magistrale des connaissances et plus de temps à guider et encourager les élèves, à vérifier et faciliter les apprentissages (hypothèse 7), de telle sorte que l'on constate plus d'indépendance et de collaboration chez les élèves (hypothèse 8).

TEXTE 3

APPRECIATION DES MATIERES SCOLAIRES PAR LES ELEVES

Roger A. Cormier

Décembre 1977

INTRODUCTION

Ce chapitre a pour but de présenter les résultats du questionnaire relatif à l'hypothèse 9 du projet d'évaluation de SAGE.

L'hypothèse 9 se lit comme suit: Les élèves des classes SAGE développeront une appréciation plus favorable pour les matières qui seront enseignées de façon individualisée que pour les autres matières.

MODELE OPERATOIRE

l'instrument de mesure

L'instrument utilisé aux fins de la vérification de l'hypothèse 9 a subi au cours de cette année d'évaluation une profonde modification par rapport au type d'échelle que nous utilisions antérieurement. L'équipe de recherche du projet a cru bon, à la suite d'une opinion exprimée par le professeur Rimoldi, consultant externe de l'INRS-Education, de demander aux enfants d'apprécier chacune des matières en y attribuant un score de 1 à 9, le score 1 signifiant que l'élève n'aime pas du tout la matière et le score 9 qu'il l'aime beaucoup. Dans la version précédente, nous demandions aux enfants de placer les matières scolaires par ordre de préférence. Nous présentons en annexe à cette partie une copie des directives données aux enfants à l'occasion de l'administration de l'instrument de mesure.

Technique de cueillette et d'analyse des données

Le questionnaire a été administré au début et à la fin de l'année scolaire dans les deux classes expérimentales et dans la classe témoin.

Nous avons utilisé le test "t" (pour variables dépendantes) pour comparer le niveau d'appréciation des matières scolaires entre le début et la fin de l'année scolaire.

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

D'après les résultats que nous présentons au tableau 1, nous remarquons que les élèves du groupe expérimental ont connu une hausse beaucoup plus importante dans l'appréciation du français comme matière scolaire que dans les autres matières. C'est la seule hausse, d'ailleurs, dont la probabilité d'erreur est inférieure à 5%, ce qui nous permet de confirmer l'hypothèse 9 à l'effet que les élèves des classes SAGE ont développé une appréciation plus favorable pour les matières enseignées de façon individualisée, puisque seul le français était enseigné de cette façon.

Nous avons administré le même questionnaire à un groupe témoin afin de nous assurer, le cas échéant, que le français ne connaissait pas une hausse semblable dans une classe où prévaut l'enseignement collectif. D'après les résultats que nous présentons au tableau 2, nous remarquons que tel n'est pas le cas, que le français a même connu une baisse de popularité chez les enfants.

Matières	Moyenne en octobre	Moyenne en mai	Différence entre mai et octobre
Catéchèse	5.9	6.3	.4
Arts plastiques	8.1	8.6	0.5
Education musicale	4.2	4.6	0.4
Education physique	8.2	7.5	-0.7
Etude du milieu	7.1	5.3	-1.8*
Français	4.5	6.3	1.8*
Mathématiques	7.9	6.6	-1.3

* $p < .05$

TABLEAU 1. Comparaison des résultats du groupe expérimental entre le début et la fin de l'année.

Matières	Moyenne en octobre	Moyenne en mai	Différence entre mai et octobre
Catéchèse	6.5	2.8	-3.7
Arts plastiques	8.7	8.7	-
Education musicale	6.9	5.6	-1.3
Education physique	8.3	8.6	0.3
Etude du milieu	6.6	5.1	-1.5
Français	6.0	4.4	-1.6
Mathématiques	6.6	7.5	0.9

TABLEAU 2. Comparaison des résultats du groupe témoin entre le début et la fin de l'année

CONCLUSION

Conformément aux résultats de nos recherches antérieures sur ce plan, les données de la présente étude nous permettent d'affirmer que les enfants des classes SAGE ont, à la fin de l'année, une appréciation beaucoup plus favorable pour le français qu'au début de l'année (le français étant la seule matière qui fait l'objet d'un enseignement individualisé).

ANNEXE

DIRECTIVES DONNEES AUX ENFANTS

ANNEXE

DIRECTIVES DONNEES AUX ENFANTS

APPRECIATION DES MATIERES SCOLAIRES

Ne pas écrire sur cette copie

Par ce questionnaire, nous aimerions connaître quelles sont tes préférences pour les matières scolaires.

INSTRUCTIONS

Voici les matières que tu étudies à l'école:

A- Catéchèse
B- Arts plastiques
C- Education musicale
D- Education physique
E- Etude du milieu
F- Français
G- Mathématiques
H- Anglais (5e et 6e année)

Pour chacune des matières, tu dois donner des points de 1 à 9: 1 veut dire que tu *n'aimes pas du tout* la matière et 9 veut dire que tu *l'aimes beaucoup*. Par exemple: si tu donnes 3 points à la catéchèse, 5 points à l'éducation physique et 7 points aux mathématiques, tu veux dire que tu aimes un peu la catéchèse, que tu aimes un peu plus l'éducation physique et que tu aimes encore plus les mathématiques. De plus, si tu aimes deux matières d'une façon égale, tu n'auras qu'à leur accorder le même nombre de points.

Rappelle-toi que tu donnes 1 point seulement si tu *n'aimes pas du tout* la matière et 9 points si tu *l'aimes beaucoup*.

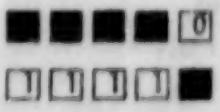
VOICI COMMENT REMPLIR LA FICHE INFORMATIQUE

Ecris, à l'endroit approprié, la date et tes nom et prénom.

Pour marquer ta réponse, tu noircis au crayon à mine de *plomb*, le rectangle correspondant à la réponse que tu as choisie. Tu ne noircis *qu'un* (1) seul chiffre par *colonne*.

A l'endroit: *"Numéro de l'étudiant"* tu inscris le numéro que je donnerai à votre classe et tu noircis les chiffres correspondants.

A l'endroit: *"Numéro du module"* tu inscris le numéro 00001 et tu noircis les chiffres correspondants, comme ceci:



A l'endroit: *"Appréciation"* tu inscris le nombre de point(s) que tu accordes à chacune des matières. Tu n'utilises *jamais le 0*:

- dans la colonne sous la lettre A, noircis le chiffre correspondant au nombre de point(s) que tu accordes à la "catéchèse".

- dans la colonne sous la lettre B, noircis le chiffre correspondant au nombre de point(s) que tu accordes aux "arts plastiques".

- dans la colonne sous la lettre C, noircis le chiffre correspondant au nombre de point(s) que tu accordes à "l'éducation musicale".

- dans la colonne sous la lettre D, noircis le chiffre correspondant au nombre de point(s) que tu accordes à "l'éducation physique".

- dans la colonne sous la lettre E, noircis le chiffre correspondant au nombre de point(s) que tu accordes à "l'étude du milieu".

- dans la colonne sous la lettre F, noircis le chiffre correspondant au nombre de point(s) que tu accordes au "français".

- dans la colonne sous la lettre G, noircis le chiffre correspondant au nombre de point(s) que tu accordes au "mathématiques".

- dans la colonne sous la lettre H, noircis le chiffre correspondant au nombre de point(s) que tu accordes à "l'anglais (5e et 6e année)".

TEXTE 4

RESULTATS AU TEST "ATTITUDE FACE A L'ECOLE"

Francine Couture

Janvier 1978

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION. 67

1. PRESENTATION DU TEST. 67

A) Sous-tests et questions 67

B) Administration du test. 69

2. DESCRIPTION DES SUJETS. 70

3. ANALYSE STATISTIQUE ET RESULTATS. 71

CONCLUSION. 76

ANNEXE: Test "Attitude face à l'école" 77

INTRODUCTION

Afin de vérifier si les attitudes des enfants face à l'école sont différentes selon la méthode d'enseignement, nous avons administré aux classes expérimentales et à la classe témoin le test "Attitude face à l'école".

Dans les pages qui suivent, des renseignements concernant ce test ainsi que les résultats obtenus seront détaillés.

1. PRESENTATION DU TEST

A) Sous-tests et questions

Le test "Attitude face à l'école" (voir annexe à cette partie) est l'instrument utilisé pour une évaluation de la conception de l'école par les enfants. C'est une traduction du "School Sentiment Index", Intermediate Level[1], un instrument construit par "The Instructional Objectives Exchange" de UCLA. En ce qui a trait aux détails de la traduction, le lecteur peut consulter le rapport d'évaluation du projet SAGE de 1974-1975[2].

---

1 Instructional Objectives Exchange *Attitude Toward School*, grades K-12, revised Edition, 1972 (p. 78-82).

2 Bégin, Yves et alii, *Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire, Projet SAGE, 1974-1975.* Document R-085 de l'INRS-Education.

Ce test comprend 81 questions qui sont réparties entre 5 sous-tests (voir le tableau 1).

Sous-tests	Numéro des questions
(1) Professeur	
i) Façon d'enseigner	2, 7, 9, 14, 16, 23, 29, 35, 46, 57, 60, 65
ii) Autorité et contrôle	6, 21, 28, 31, 34, 39, 48, 53, 56, 59, 63, 64
iii) Relations interpersonnelles	3, 10, 18, 25, 37, 43, 51, 66, 67, 68, 69, 70
(2) Apprentissage	24, 38, 44, 52, 73, 74, 75, 76, 77, 78
(3) Climat de l'école	5, 12, 13, 20, 27, 33, 41, 45, 49, 55, 62
(4) Pairs	1, 8, 15, 22, 30, 36, 42, 47, 50, 61, 71, 72
(5) Général	4, 11, 17, 19, 26, 32, 40, 54, 58, 79, 80, 81

TABLEAU 1. Sous-tests et numéros des questions

Sous-test (1): Professeur Ce sous-test est divisé en 3 dimensions qui s'énoncent ainsi:

i) Dans cette dimension, appelée "Façon d'enseigner", on mesure l'attitude de l'enfant devant certains aspects du *comportement* du professeur, c'est-à-dire sa conduite, ses réactions observables.

ii) Ensuite, l'élève est questionné sur l'autorité et le contrôle exercé par son professeur.

iii) En dernier lieu, ce sont des questions qui se rapportent à la qualité des relations interpersonnelles de l'enseignant avec les élèves de sa classe.

Sous-test (2): Apprentissage — Ce sont des questions qui portent sur l'intérêt de l'enfant pour les activités d'apprentissage et sa participation à ces activités.

Sous-test (3): Climat de l'école et structure sociale — On interroge l'enfant sur sa perception et sur son acceptation du milieu dans lequel il apprend.

Sous-test (4): Pairs — Ce sont des questions qui traitent des relations de l'enfant avec les élèves de sa classe.

Sous-test (5): Général — C'est un sous-test dans lequel l'enfant donne son opinion sur ce qu'il pense de l'école en général.

B) Administration du test

Le temps requis pour compléter ce questionnaire est d'environ 20 minutes et l'enfant répond par "vrai" ou "faux". Dans les directives à suivre on insiste pour que l'enfant réponde spontanément à ces questions et on lui mentionne qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, il doit répondre selon ce qu'il pense. De plus, on souligne à l'enfant que ses

réponses ne seront vues ni par son professeur, ni par ses parents, ce qui a pour but d'inciter l'enfant à donner son opinion plus librement.

2. DESCRIPTION DES SUJETS

Notre population est composée de 3 classes totalisant 64 sujets. Les sujets sont répartis comme suit:

Groupe expérimental	*Groupe témoin*
2 classes	1 classe
N: 47	N: 17
N total: 64	

Le groupe expérimental est composé de deux classes de quatrième année de l'Ecole Saint-Sauveur de Québec. Le projet SAGE a été implanté dans ces classes et c'est pourquoi nous les considérons comme notre groupe expérimental.

Le groupe témoin est constitué d'une classe de quatrième année d'une école du milieu socio-économique équivalent où on offre aux enfants un enseignement collectif.

Il est à remarquer que le nombre de classes est relativement petit et qu'il n'y a qu'une seule classe dans le groupe témoin. Pour cette raison, nous devons être prudents dans l'interprétation des résultats.

Le test a été administré en septembre 1975 pour le pré-test et en mai 1976 pour le post-test.

3. ANALYSE STATISTIQUE ET RÉSULTATS

En cette troisième années d'expérimentation du projet SAGE, nous avons utilisé l'analyse de la covariance comme traitement statistique d'analyse des données de ce test.

Comme cette technique de traitement de données de recherche est plutôt complexe, nous tenterons d'être le plus précis possible dans l'explication de la séquence logique qu'utilise cette technique.

Tout d'abord, situons la position des deux groupes quant aux résultats obtenus à l'ensemble du test avec les moyennes et écarts-type de chaque groupe (tableau 2).

Groupe expérimental			Groupe témoin		
Pré-test	*Post-test*	*Différence*	*Pré-test*	*Post-test*	*Différence*
$\bar{x} = 58.2$	$\bar{x} = 62.7$	4.5	$\bar{x} = 54.6$	$\bar{x} = 57.1$	2.5
$\sigma = 11.5$	$\sigma = 10.9$		$\sigma = 10.2$	$\sigma = 15.1$	

$\bar{x}$ = Moyenne σ = Ecart-type

TABLEAU 2. Moyennes et écarts-type

Dans ce tableau, nous sommes en présence de deux résultats: moyenne et écart-type pour chaque groupe. Nous remarquons que la moyenne au pré-test pour le groupe expérimental (58.2) est supérieure à celle du groupe témoin (54.6) et que le gain du post-test sur le pré-test, 4.5, est aussi supérieur à celui du groupe témoin qui est de 2.5.

Maintenant il nous est nécessaire de comparer les résultats au post-test pour savoir s'il y a eu un progrès significatif de l'attitude face à l'école entre les deux groupes et présentement nous en sommes incapables puisque nous ne possédons pas de base comparable. Par base comparable, nous entendons qu'il nous faut ajuster les moyennes obtenues au post-test avec les différences de moyenne obtenues au pré-test. Cette opération se fait avec l'analyse de la covariance et les moyennes pondérées qui sont obtenues nous permettent ainsi de comparer les 2 groupes.

Revenons à notre recherche et posons *l'hypothèse* qui sera vérifiée par l'analyse de la covariance.

Il y a effet de la méthode d'enseignement sur les résultats des élèves au test "Attitude face à l'école".

Le problème qui est posé est d'aller vérifier si les enfants du projet SAGE et les enfants du groupe témoin ont une différence significative d'attitude face à l'école, c'est-à-dire s'il y a une méthode qui favorise une attitude plus positive face à l'école. Pour l'analyse de la covariance, notre post-test devient donc une variable dépendante car ce sont ces résultats qui seront ajustés en rapport avec les différences au pré-test qui lui nous sert de

variable indépendante ou covariable. Le tableau 3 nous résume le plan de l'analyse de la covariance pour cette recherche.

Variable de classification (Facteur)	Variable dépendante	Covariable
Groupe - expérimental - témoin	Post-test	Pré-test

TABLEAU 3. Plan de l'analyse de la covariance

Quand les moyennes du post-test sont ajustées, l'analyse de la covariance nous donne le test F qui vérifie si la différence entre les deux moyennes est significative et ainsi nous pouvons éprouver l'hypothèse émise avant le traitement de données.

Pour notre recherche, nous avons utilisé la méthode élaborée par Tatsuoka[3] en ce qui concerne le test de signification. Selon cet auteur, nous obtenons 2 valeurs de F: le test F_β qui nous renseigne sur l'homogénéité du coefficient de prédiction c'est-à-dire qu'il teste l'hypothèse que les inclinaisons des pentes de chaque groupe, la ligne représentant les résultats de chacun des groupes, sont les mêmes. Plus concrètement, si le F_β n'est pas significatif dans notre cas, cela indique que nos deux groupes ont la même pente. La 2e valeur de F est le test F_μ qui est vérifié si le test F_β n'est pas significatif. Le test F_μ sert à éprouver l'hypothèse de notre recherche.

---

3 Tatsuoka, Maurice M., *Multivariate analysis. Techniques for Educational and Psychological Research*, New York, John Wiley & Sons, 1971.

F obtenus	F théoriques*
F_β = .06	3.99
F_μ = 1.41	3.99

* p = .05

TABLEAU 4. Analyse de la covariance

Le F_β tel qu'expliqué précédemment est égal à .06. D'après le F théorique, c'est-à-dire le F fourni par la table F[3], nous constatons que le F obtenu n'est pas significatif au niveau de .05.

Quant au test F_μ qui est de 1.41 on se rend compte qu'il n'est pas significatif au niveau de .05 alors nous conservons l'hypothèse nulle et voici ce que nous pouvons maintenant conclure pour nos sujets face aux résultats au test "Attitude face à l'école": *Il n'y a pas d'effet de la méthode d'enseignement sur les résultats des élèves au test "Attitude face à l'école"*. Nous pouvons aussi dire que la différence entre les deux groupes, c'est-à-dire les gains de 4.5 pour le groupe expérimental et de 2.5 pour le groupe témoin ne sont pas significatifs (tableau 2).

Passons maintenant à l'interprétation des résultats aux sous-tests qui ont aussi été traités à l'aide de l'analyse de la covariance. Pour chaque sous-test, nous avons vérifié le test F_β et le test F_μ et nous avons trouvé que le seul sous-test qui est significatif est la *1ère dimension du sous-test I: Façon d'enseigner*. Le tableau 5 nous fournit les résultats obtenus.

F obtenus	F théorique
F_β = .098	3.99
F_μ = 5.77*	3.99

*significatif à $p \leq .05$

TABLEAU 5. Test F (sous-test I, 1ère dimension)

Le F_β de .098 n'est pas significatif au niveau de .05. Quant au test F_μ, celui-ci (5.77) est significatif au niveau de .05 puisque sa valeur est plus grande que le F théorique. L'hypothèse nulle est donc rejetée ($H_0 \neq 0$) et ainsi on peut conclure *qu'il y a effet de la méthode d'enseignement sur les réponses des enfants à la 1ère dimension du sous-test I*, qui a rapport à l'attitude de l'enfant devant certains aspects du comportement du professeur.

Maintenant, il serait intéressant de savoir quelle est la méthode d'enseignement qui a un effet sur le sous-test, c'est-à-dire est-ce l'enseignement collectif ou traditionnel ou l'enseignement individuel (SAGE)? Pour obtenir une réponse à cette question, nous avons emprunté un programme d'analyse de covariance au SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)[4], lequel nous fournit les moyennes ajustées à la covariable (pré-test). Avec ces moyennes nous pouvons comparer nos deux groupes et ainsi le groupe avec la plus forte moyenne nous renseigne sur la méthode d'enseignement qui a influencé le résultat au sous-test.

---

4 Nie, Norman H., *Statistical Package for the Social Sciences*, New York, McGraw Hill, 1975.

		$\bar{X}$ ajustées
Groupe expérimental	N = 47	9.71
Groupe témoin	N = 17	8.58

TABLEAU 6. Moyennes ajustées (1ère dimension du sous-test I)

D'après ce tableau, nous constatons que le groupe expérimental (SAGE) a obtenu une moyenne ajustée plus élevée que celle du groupe témoin. Nous pouvons alors ajouter à notre conclusion sur l'hypothèse de départ qu'il y a effet de la méthode d'enseignement individuel sur le rendement à la 1ère dimension du sous-test I. Ainsi, *les enfants de SAGE ont une attitude plus positive que ceux de l'enseignement collectif devant certains aspects du comportement du professeur.*

CONCLUSION

Voici ce qu'on peut conclure de l'administration du test "Attitude face à l'école". Nos résultats ne nous permettent pas d'en dire plus et ainsi les conséquences de l'expérimentation du projet SAGE sur les attitudes de l'enfant face à l'école ne ressortent pas clairement. Nous pourrions donc recommander un nombre plus grand de classes pour la prochaine expérimentation et une analyse de contenu du test pour que des normes québécoises soient connues.

ANNEXE

AUTO-EVALUATION

1. En classe, les autres élèves me dérangent quand j'essaie de travailler.

2. Mon professeur ne manque jamais de me le dire quand il est content de mon travail.

3. Mon professeur s'intéresse à ce que je fais en dehors de l'école.

4. Chaque matin, j'ai hâte d'aller à l'école.

5. Cette école est comme une prison avec ses règlements.

6. Dans ma classe, mon professeur nous permet de décider bien des choses ensemble.

7. Mon professeur est trop sévère dans ses notes.

8. Les autres élèves m'attirent souvent des ennuis à l'école.

9. Mon professeur ne donne pas des explications très claires.

10. Mon professeur écoute ce que j'ai à dire.

11. Il m'est difficile d'être heureux(se) à l'école parce que j'aimerais mieux être ailleurs.

12. A l'école, ce ne sont pas les activités qui manquent, je peux choisir celles qui me plaisent.

13. Quand je fais quelque chose de mal à l'école, je sais que j'aurai une chance de me reprendre.

14. Mon professeur me donne du travail trop facile à faire parce qu'il est paresseux(se).

15. Je suis souvent forcé(e) de faire ce que mes amis veulent que je fasse.

16. Mon professeur essaie de rendre l'école intéressante pour moi.

17. La plupart du temps à l'école, j'ai l'impression que la journée ne finira jamais.

18. Mon professeur ne s'intéresse pas à moi.

19. Je n'aime pas être obligé(e) d'aller à l'école.

20. Les grandes personnes de l'école sont gentilles.

21. Mon professeur me donne autant de chances qu'aux autres de faire des tâches spéciales dans ma classe.

22. Les autres élèves de ma classe ne sont pas gentils avec moi.

23. Mon professeur m'aide beaucoup à comprendre les leçons qui sont difficiles.

24. J'aime faire mes devoirs.

25. Mon professeur ne me comprend pas.

26. Je rêve souvent d'être quelqu'un qui n'a pas besoin d'aller à l'école.

27. Je suis heureux(se) d'aller dans cette école parce qu'il y a sans cesse des activités qui me plaisent.

28. Mon professeur est juste envers moi.

29. Mon professeur tâche de s'assurer que je comprends ce qu'il veut que je fasse.

30. J'aime vraiment travailler avec les autres élèves dans ma classe.

31. J'ai peur de le dire à mon professeur quand je ne comprends pas quelque chose.

32. Je suis heureux(se) à l'école parce que c'est plaisant.

33. J'ai peur quand je dois aller au bureau du principal.

34. Mon professeur punit injustement toute la classe.

35. Mon professeur ne donne pas de très bons tests.

36. L'école est un bon endroit pour se faire des amis.

37. Mon professeur essaie de faire des choses que la classe aime.

38. J'aime essayer de résoudre des casse-tête difficiles.

39. J'ai peur de mon professeur parce qu'il est capable d'être mesquin pour nous.

40. J'aime manquer l'école.

41. Quand je suis mal pris à la récréation, je sais que je peux trouver quelqu'un pour m'aider.

42. Il n'y a pas beaucoup d'élèves que j'aime dans ma classe.

43. Mon professeur n'est vraiment pas très aimable avec nous.

44. Je vais à l'école surtout pour apprendre quelque chose.

45. Mon école est belle.

46. Mon professeur est juste dans les notes qu'il me donne.

47. Je pense qu'un nouvel élève peut facilement se faire des amis dans ma classe.

48. J'ai l'impression que mon professeur ne m'aime pas quand je fais quelque chose de mal.

49. Il y a trop d'élèves dans ma classe.

50. Quand un(e) nouveau(elle) arrive dans notre classe, mes amis et moi faisons tout notre possible pour le mettre à l'aise.

51. Mon professeur a des préférences pour certains élèves.

52. Je me sens malheureux(se) si je n'apprends pas quelque chose de nouveau à l'école chaque jour.

53. Quand je fais quelque chose de mal, mon professeur me corrige sans me faire de peine.

54. J'aime l'école parce qu'il y a tellement de choses amusantes à faire.

55. Mon école n'a pas tellement de jeux, de livres et d'équipement.

56. Mon professeur laisse volontiers la classe libre d'organiser elle-même une activité.

57. Mon professeur est souvent trop occupé pour me venir en aide quand j'en ai besoin.

58. À partir d'aujourd'hui, je serais bien content(e) si je n'avais jamais plus à revenir à l'école.

59. Mon professeur ne veut pas écouter ce que les élèves ont à dire sur la façon de se conduire en classe.

60. D'habitude, mon professeur est trop lent dans ses explications.

61. Mes amis et moi, nous nous faisons souvent faire la loi par les plus grands à l'école.

62. Il n'y a pas grand'chose à faire dans cette école.

63. Mon professeur est sévère avec les élèves.

64. Mon professeur se fâche quand la classe n'est pas tranquille.

65. La plupart du temps, mon professeur ne sait pas quoi faire en classe.

66. J'aime mon professeur parce qu'il comprend quand ça va mal.

67. Si j'avais un problème qui ne regardait pas l'école, je pourrais demander de l'aide à mon professeur.

68. Mon professeur s'intéresse aux sentiments des élèves dans sa classe.

69. Mon professeur ne s'intéresse pas à ce qui m'arrive à l'extérieur de l'école.

70. Mon professeur est bourru en classe d'ordinaire.

71. J'ai mon propre groupe d'amis à l'école.

72. J'aime travailler à des projets de classe avec d'autres élèves.

73. Ce n'est pas tellement amusant d'apprendre des nouvelles choses.

74. Quand mon travail est difficile à l'école, je n'ai pas envie de le faire.

75. Je ne lis pas beaucoup en dehors des lectures imposées.

76. Presque tout ce que j'apprends à l'école est ennuyeux.

77. Je ne me soucie pas des notes que j'obtiens pour mes travaux scolaires.

78. Je ferais n'importe quoi plutôt que d'étudier.

79. Je suis très heureux(se) à l'école.

80. L'école, c'est intéressant.

81. Je n'aime pas l'école parce qu'il y a trop de travail à faire.

TEXTE 5

ETUDE EXPLORATOIRE DU "VECU" DES ELEVES DANS SAGE
1976-1977

Danielle Riverin-Simard
Lucie Hamel
Marielle Charland-Roy

R-117

Décembre 1977

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION. 91

2. BUT DE L'ETUDE. 92

3. CUEILLETTE DES DONNEES. 92

3.1 La connotation 93
3.2 L'esprit martien 94
3.3 L'identification empathique. 95

4. QUESTIONS DE L'ETUDE. 95

5. METHODOLOGIE. 96

5.1 Echantillon. 96
5.2 Schéma expérimental. 97
5.3 Expérimentation. 97
5.4 Modifications. 98
5.5 Cueillette des données 99
5.6 Analyse des données. 99

6. DEFINITION DES THEMES 100

6.1 Variables continues. 100
6.2 Variables discontinues 102

7. CODIFICATION DES THEMES 103

8. INTERPRETATION. 104

8.1 Le premier bloc de fréquence 105
8.2 Le deuxième bloc de fréquence. 107
8.3 Le troisième bloc de fréquence 109
8.3.1 Besoin de mouvement 109
8.3.2 Dimensions de SAGE. 110

8.3.3 Identification au groupe. 111
8.3.4 Finir le travail pour la fin de l'année . . 112
8.3.5 Attitude vis-à-vis son enseignant et identification à l'adulte 112
8.3.6 Respect de l'individualité. 113
8.3.7 Attitude vis-à-vis les tests et le rendement académique. 113
8.4 Regroupement de thèmes 114
8.4.1 Dimensions intrapsychiques. 115
8.4.2 Climat psycho-social. 115
8.4.3 Dimensions pédagogiques 118
8.4.4 Dimensions inter-personnelles 119
8.4.5 Réactions émotives face aux tâches scolaires 121
8.5 Thèmes qui auraient pu être traités. 122
8.6 Autres aspects du "vécu" des élèves "SAGE" 124
8.6.1 Jeunes versus expérimentés (tableau 5). . . 124
8.6.2 Garçons versus filles (tableau 6) 128
8.6.3 Elèves 4e Notre-Dame du Sacré-Coeur versus élèves 4e Saint-Sauveur 128
8.7 Valeur accordée aux thèmes à variables continues . 134

9. CONCLUSION. 140

ANNEXE 1: "Verbatim" des mises en situation. 143

ANNEXE 2: Association entre SAGE et animal, aliment, couleur et vêtement 149

ANNEXE 3: Voeux du magicien SAGE 159

BIBLIOGRAPHIE 169

1. INTRODUCTION

L'enseignement individualisé a acquis une importance réputée dans les efforts de renouvellement en éducation (Broudy 1977, Burdin 1976, Gelfand et Cohen 1977). On en est même venu à dire que c'était là un des outils les plus appropriés pour un système d'éducation dans un monde de changement permanent (Helmer 1977) et que c'était même "la" solution des années actuelles et futures (Aquino 1976).

Mais, tout en anticipant que l'enseignement individualisé est "la" solution des années actuelles et futures, il n'en demeure pas moins important, voire même essentiel, de procéder à une évaluation systématique et continue de cette même innovation afin d'être en mesure d'apporter de l'information susceptible de déboucher en des recommandations permettant d'enrichir et de pousser plus loin ce type d'innovation pédagogique (Phi Delta Kappa 1971, Wiersma 1976, Bégin et alii 1976, tome 1, 1976, tome 2, Dwyer 1977, Roberson 1975).

Il y a divers aspects à évaluer; par exemple, il y a le rendement scolaire des étudiants, les réactions des parents, les performances du professeur, l'estimation des coûts, le taux d'absentéisme, le matériel d'apprentissage, etc... Parmi ces aspects, il en est un qui a reçu peu d'attention et qui pourtant est capital dans l'apprentissage: c'est le "vécu" (c'est-à-dire les réactions, les perceptions, les attitudes, etc...) des apprenants dans un système d'enseignement et d'apprentissage individualisé (Wiersma 1976).

2. BUT DE L'ETUDE

Le but de la présente étude est précisément d'explorer les sentiments, les réactions, les perceptions vécus par les enfants du primaire dans un type de système d'enseignement et d'apprentissage individualisé adapté pour le milieu québécois et connu sous le sigle SAGE (Système d'Apprentissage Géré par l'Etudiant). Ce système a été expérimenté sous la responsabilité de l'Institut National de la Recherche Scientifique, secteur Education (1973-1978). Le but de cette recherche est également d'explorer la perception qu'a l'enfant de lui-même et de la place qu'il occupe dans ce système. En somme, le but de l'étude est d'inventorier chez les enfants le monde émotif créé ou provoqué par le fait d'expérimenter et d'"expériencier" SAGE.

3. CUEILLETTE DES DONNEES: ELEMENTS THEORIQUES

Dans une étude à caractère essentiellement exploratoire, le choix des moyens utilisés pour recueillir les données n'en demande pas moins à être justifié. Dans la présente étude, les techniques de cueillette des données correspondent à un type de stratégie d'activation s'intitulant les modes expérientiels. Définissons chacun des termes précités. Les stratégies d'activation sont "des manières d'agir, d'interagir ou d'intervenir conçues en fonction d'un effet souhaité, d'un résultat voulu, intentionnel" (Pelletier, Noiseux et Bujold, 1974, p. 90). Les modes expérientiels sont des stratégies visant à ce que les contenus considérés par le sujet soient d'un ordre perceptif, imaginaire, subjectif, émotif, comportemental plutôt que d'un ordre symbolique et sémantique au sens de Guilford (1967).

Il existe un grand nombre de moyens permettant de centrer le sujet sur des données existentielles, ces moyens sont appelés "modes". Ces modes visent à rendre expérientiel et pour ainsi dire matériel, les idées, les concepts, les faits psychiques, les règles et les principes. Ainsi, dans l'Illiade et l'Odyssée, les tendances et conflits intérieurs sont matérialisés sous la forme de personnages divins qui interviennent dans les affaires humaines. Pelletier, Noiseux et Bujold (1974) énumèrent toute une liste de modes expérientiels.

Pour les fins de la présente étude exploratoire, le choix des modes expérientiels a été fixé sur "la connotation", "l'esprit martien" et "l'identification empathique".

3.1 La connotation

Le mode expérientiel "connotation" vise à tenir compte non pas du concept formel mais plutôt des attitudes et sentiments qui l'accompagnent. On ne saurait trop prendre en considération les fantasmes et les valeurs liés à une notion donnée (Osgood, Suci et Tannenbaum, 1957). Par exemple, au lieu de définir ce qu'est le problème de la drogue ou ce qu'est la vie scolaire, le mode expérientiel "connotation" fait exprimer les images, les associations, les climats auxquels ils se rattachent: "C'est ce qui vient à l'idée quand...". Et c'est précisément ce mode expérientiel qui a été emprunté dans la première mise en situation. En effet, on demandait aux enfants d'associer SAGE avec un animal, un aliment, une couleur et un vêtement. Les détails méthodo-

logiques sur les mises en situation seront mentionnés dans les pages ultérieures[1].

3.2 L'esprit martien

Le mode expérientiel "l'esprit martien" vise à faire d'un objet commun ou d'un phénomène courant un événement exceptionnel. Le mode vise également à rendre le familier insolite, à le voir comme pour la première fois, à l'éprouver, à le considérer comme non identifié, à lire les faits plutôt que de les évaluer. Ce mode expérientiel vise donc à faire observer une situation donnée dans toutes ses caractéristiques repérables. L'esprit martien invite le sujet à se décentrer de son monde quotidien, à se libérer de son propre connu, à décrire ce qui se passe d'un point de vue naïf. Et c'est précisément ce mode expérientiel qui a été utilisé dans la deuxième mise en situation relevée dans le présent rapport[2]. En effet, cette deuxième mise en situation demandait aux enfants d'imaginer un magicien-SAGE qui avait trois voeux à donner pour SAGE et de formuler les voeux qu'ils auraient demandés à ce magicien. Cette mise en situation exigeait que l'enfant se décentre de son monde quotidien, qu'il décrive ce qui se passe d'un point de vue naïf, qu'il vive le familier d'une façon insolite.

---

1 Les associations des élèves ainsi que leur verbalisation constituent l'annexe 2.

2 Les voeux du magicien SAGE sont contenus dans l'annexe 3.

3.3 L'identification empathique

Le mode expérientiel identifié par les termes "identification empathique" est défini comme étant un mode d'appréhension largement utilisé dans la méthode synectique de résolution de problème (Gordon, 1965). Il s'agit pour l'individu de s'identifier à l'objet étudié et d'en épouser la structure. Cet investissement de soi dans l'objet et dans son contexte facilite la découverte de propriétés souvent ignorées par l'observateur "objectif". C'est en quelque sorte se fondre et se confondre avec l'objet, l'animer pour ainsi dire; c'est véritablement entrer en relation avec lui. On n'observe pas la nature, on devient la nature.

Et c'est précisément ce mode expérientiel que l'on a utilisé comme troisième mise en situation. En effet, cette troisième mise en situation demandait aux enfants de prendre une posture qui identifiait le plus possible SAGE[3]. Cette mise en situation exigeait des enfants de se fondre et se confondre avec SAGE, de l'animer, d'entrer véritablement en relation avec SAGE; en somme de devenir SAGE.

4. QUESTIONS DE L'ETUDE

A partir des trois modes expérientiels utilisés pour recueil-

---

3 Nous sommes dans l'impossibilité de faire reproduire ces photos; les verbalisations des élèves, étant donné qu'elles sont parfois incomplètes, ne seront pas reproduites dans ce rapport.

lir le "vécu" des enfants dans SAGE, les auteurs du présent rapport se posèrent trois questions majeures:

- quels seront les thèmes traités par les enfants lorsque nous les entretiendrons de SAGE?
- quelle sera la connotation (positive, négative ou neutre) que les enfants accoleront aux divers thèmes soulevés?
- les enfants percevront-ils les buts de SAGE?

5. METHODOLOGIE

5.1 Echantillon

Les élèves font partie du deuxième cycle du cours élémentaire. Pour chacune des huit (8) classes oeuvrant dans le projet SAGE; six (6) élèves ont été choisis; ceci représente, grosso modo le cinquième d'une classe. Les classes représentées sont: quatre (4) classes du niveau des 9 ans, deux (2) classes de l'école Notre-Dame du Sacré-Coeur et deux (2) classes de l'école Saint-Sauveur; deux (2) classes du niveau des 10 ans et deux (2) classes du niveau des 11 ans, toutes quatre (4) de l'école Notre-Dame du Sacré-Coeur. Donc, quarante-huit (48) élèves ont été touchés par cette étude exploratoire. Le choix des élèves s'est effectué au hasard pour chacune des classes. La population totale comprend vingt-neuf (29) filles et dix-neuf (19) garçons.

5.2 Schéma expérimental

Cette étude, étant essentiellement exploratoire, a utilisé comme schéma un modèle à un temps selon la nomenclature de Campbell et Stanley (1966).

5.3 Expérimentation

La méthogologie proposée aux enfants correspondait respectivement aux modes expérientiels suivants: la connotation, l'esprit martien et l'identification empathique et ce, pour les mises en situation suivantes: associations de SAGE avec animal, couleur, aliment et vêtement, voeux d'un magicien-SAGE et SAGE-posture.

L'introduction aux mises en situation s'est effectuée de la même façon au cours de l'étude[4]. Les deux animatrices signalaient aux élèves leur droit à la fantaisie, à l'imagination et insistaient particulièrement sur l'aspect confidentiel de leurs réponses ainsi que sur leur discrétion à ne pas révéler aux autres élèves le contenu des mises en situation; ceci afin d'obtenir le plus de spontanéité possible de la part des autres groupes. La session complète débute vers 9h15 et se termine vers 11h15.

Trois mises en situations composent l'essentiel d'une séance complète, elles ont été rigoureusement présentées de la même façon à tous les groupes, cependant nous avons varié

---

4 Le "verbatim" des mises en situation constitue l'annexe 1.

l'ordre des deux dernières mises en situation en nous basant sur la fatigue et le besoin de mouvement des élèves. La première mise en situation consiste en une association entre le projet SAGE et respectivement un animal, un aliment, une couleur et un vêtement, par la suite, les élèves verbalisaient sur leurs associations en nous mentionnant s'il l'aime ou pas, s'il le porte, s'il est chaud, s'il est beau, etc...

La deuxième mise en situation présente un vieux magicien qui, à la fin de sa vie, désire donner ses trois (3) derniers voeux au projet SAGE. Chaque enfant inscrit les trois (3) voeux qu'il aimerait voir réaliser dans SAGE.

La troisième mise en situation consistait, pour chaque élève, à trouver une position qui représente pour lui le projet SAGE.

5.4 Modifications

Quelques modifications ont été apportées après quelques séances de mises en situation: tout d'abord, nous avons fixé d'une façon définitive l'ordre de présentation des associations, ensuite nous avons introduit un exercice de réchauffement; sa description se résume à des associations non directives de mots avec le projet SAGE. Une autre modification a porté sur la verbalisation des associations par les élèves; lors des premières séances nous insistions pour que l'enfant fasse des liens entre ses associations et SAGE, par la suite, nous nous attardions sur la signification du mot lui-même sans tenir compte de SAGE. Enfin, nous avons décidé que les élèves trouveraient leurs quatre (4) associations avant de verbaliser,

ceci afin d'éviter de biaiser les dernières associations.

5.5 Cueillette des données

Les données ont été recueillies sur place. En ce qui concerne les associations, une des deux (2) animatrices se chargeait de dresser le tableau des associations et de noter "verbatim" les verbalisations des élèves. Les voeux étaient écrits par les enfants sur des feuilles et pour la dernière mise en situation, une animatrice se chargeait de prendre des notes sur la verbalisation des enfants à propos de leur posture.

5.6 Analyse des données

L'analyse des données a été réalisée au moyen de l'analyse de contenu. Avant de procéder à l'analyse de contenu, les données de chacun des quarante-huit (48) élèves ont été étudiées séparément. Chaque animatrice essaie de retrouver, pour chaque élève, la dynamique de celui-ci dans SAGE. Dans la mesure du possible, nous avons essayé de mettre en relation toutes les données recueillies. Les divers schémas de la dynamique ou de l'articulation du vécu ont été fait par les deux (2) animatrices séparément. Ces schémas étaient nécessaires pour la détermination de la nomenclature des thèmes traités ainsi que pour la classification de réponses confuses. Naturellement, lors de l'interprétation, nous ne pouvions rejeter nos sentiments envers tel enfant, ni oublier l'atmosphère du groupe. Ces interprétations sont subjectives, elles sont en somme, une tentative d'articulation du "vécu" de

l'enfant dans SAGE. Après cette première étape, nous avons déterminé une liste des thèmes abordés par les élèves lors des mises en situation. Cette liste se veut la plus exhaustive possible. Ensuite, chacun des trois juges codifie séparément chacune des réponses des élèves et, en dernier lieu, un consensus est établi au niveau des trois juges pour chaque réponse. Ainsi, chaque donnée est codifiée à l'intérieur d'un seul thème.

6. DEFINITION DES THEMES

Les thèmes se regroupent en deux (2) catégories: les variables continues et les variables discontinues. Les thèmes portant sur les variables continues sont ceux qui ont trait à une attitude vis-à-vis certains aspects de SAGE et desquels nous avons pu dégager une attitude soit positive, soit négative, soit, dans les cas où il nous était impossible de nous prononcer, ambivalente. Les thèmes portant sur les variables discontinues sont ceux qui ont trait à certains aspects de SAGE pour lesquels nous ne pouvons nous prononcer qu'en termes de: "A-t-il été traité, oui ou non?"; ce qui revient à dire que nous ne pouvions accorder de valeur à ces thèmes. Voici la définition de chacun des thèmes.

6.1 Variables continues

Attitude vis-à-vis l'ambiance dégagée par SAGE: Ce thème fait référence à des facteurs physiques qui concourent à créer l'ambiance dans une classe où le projet SAGE est expérimenté; ces facteurs peuvent se rapporter au bruit, au déplacement...

Attitude vis-à-vis les pairs: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève vis-à-vis ses camarades de classe à l'intérieur du projet SAGE.

Attitude vis-à-vis l'enseignant: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face à son enseignant dans le cadre du projet SAGE.

Attitude vis-à-vis les tests: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face à l'ensemble des tests auxquels l'élève de SAGE est soumis; l'élève subit un test après chaque unité ainsi que divers tests de révision.

Attitude vis-à-vis son rendement académique: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face à son rendement académique actuel à l'intérieur du projet SAGE.

Attitude vis-à-vis la possibilité de prise en charge de son cheminement: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face à la possibilité de prise en charge de son cheminement; cette possibilité théorique s'inscrit dans le projet SAGE sous la forme: développement de la responsabilité personnelle.

Attitude vis-à-vis les activités d'apprentissage: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face aux unités en général et aux thèmes: jeux et longueur des unités en particulier.

Attitude de l'élève vis-à-vis les dimensions de SAGE: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face à ses propres perceptions de l'ampleur du projet SAGE. Le codage se

base donc non pas sur les dimensions de SAGE perçues par l'élève, mais plutôt sur son attitude face à celles-ci.

Attitude vis-à-vis le matériel d'apprentissage: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face au matériel utilisé dans le projet SAGE, c'est-à-dire: le papier, les magnétophones, les visionneuses, etc...

Attitude vis-à-vis la motivation à l'apprentissage: Ce thème fait référence à la motivation de l'élève par rapport à son désir d'apprendre par la méthode individualisée du projet SAGE.

Attitude vis-à-vis SAGE: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face à l'ensemble du projet SAGE; c'est en somme, une perception globale.

Attitude vis-à-vis ses capacités de rendement académique: Ce thème réfère à l'attitude de l'élève face à ses capacités de rendement académique à l'intérieur du projet SAGE.

6.2 Variables discontinues

Identification face au groupe: La présence de ce thème indique que l'élève a fait référence à son groupe de classe.

Finir le travail pour la fin de l'année: La présence de ce thème indique que l'élève a mentionné qu'il devait produire une certaine somme de travail pour la fin de l'année.

Respect de l'individualité: La présence de ce thème

indique que l'élève fait référence au besoin que l'on respecte son individualité.

Besoin de mouvement: La présence de ce thème indique que l'élève a mentionné qu'il avait besoin de mouvement.

Identification à l'adulte: La présence de ce thème indique que l'élève, dans ses réponses, a fait référence à un adulte.

7. CODIFICATION DES THEMES

Trois juges ont procédé à l'identification du thème traité dans les diverses réponses (verbatim) des sujets.

Puisque la correction exigeait une part de jugement, on a fait appel à trois analystes. Il était nécessaire que ces dernières soient des spécialistes en sciences de l'éducation et c'est ainsi que deux licenciées et un docteur en orientation scolaire et professionnelle furent désignées.

Quant à la procédure d'entraînement des analystes, on a tout d'abord vu à ce qu'elles aient une bonne connaissance de la nomenclature des thèmes. Elles se sont familiarisées avec la liste des thèmes identifiés ainsi qu'avec les réponses (verbatim des enfants) possibles incluses dans ces thèmes.

Ensuite, on a vérifié tout au long de la correction, si elle était concordante au moyen de la technique du "W" de Kendall (Siegel, 1956). Le résultat apparaît au tableau 1. Dans ce même tableau apparaît également l'indice de fidélité intra-juge qui a

été calculé au moyen du coefficient de corrélation de Spearman. Ce coefficient utilisait les rangs attribués par chaque juge sur cinq (5) copies de test à sept (7) semaines d'intervalle.

Consistance inter-juges (W de Kendall)	0.82	(corrigé 0.88)
Consistance intra-juges	Juge A	0.925
	Juge B	0.875
	Juge C	0.975

TABLEAU 1. Degré de consistance des trois juges

La prochaine partie de ce rapport portera sur l'analyse et l'interprétation des thèmes qui ont été dégagés à partir des réponses des élèves.

8. INTERPRETATION

L'interprétation des thèmes s'est effectuée principalement à

partir du tableau 2. Ce tableau représente la fréquence accordée à chacun des thèmes, de même que leur valeur et le nombre de classes qui en ont traités. Les autres tableaux sont une visualisation de certains aspects particuliers de ce tableau et constituent surtout des ajouts au tableau 2.

La fréquence des thèmes (tableau 2) nous permet de déterminer trois (3) blocs: les cinq (5) premiers thèmes, les deux (2) suivants et le troisième bloc constitué par tous les autres thèmes.

8.1 Le premier bloc de fréquence

Le premier bloc est composé des thèmes: "attitude vis-à-vis SAGE", "attitude vis-à-vis l'ambiance dégagée par SAGE", "attitude vis-à-vis les activités d'apprentissage", "attitude vis-à-vis le matériel d'apprentissage" et "attitude vis-à-vis la motivation à l'apprentissage". Le thème "attitude vis-à-vis SAGE" constitue pour nous un thème délicat à traiter parce que ce thème est constitué des réponses qui nous semblaient floues et abordaient le sujet d'une façon générale. Néanmoins, ce thème reflète, à l'égard de SAGE, une attitude très positive (tableau 1) laissant voir que les élèves sont peut-être fiers de travailler dans le projet SAGE. Les autres thèmes, tout en étant des éléments fort importants pour l'enfant, représentent pour nous des clichés; c'est-à-dire que tout enfant qui va à l'école pense immédiatement à une atmosphère dégagée par l'ambiance de la classe, au matériel qu'il manipule et aux tâches qu'il doit accomplir. Il est quand même surprenant que la motivation à l'apprentissage fasse partie de ce premier bloc, car ce thème réfère à des données beaucoup plus personnelles que les quatre (4) autres thèmes précédents. En

Thèmes	F[5]	Valeur[6]			Nombre de classes
		+	-	0	
1. Attitude	55	41	6	8	8
2. Ambiance	54	43	7	4	8
3. Activités d'apprentissage	50	16	23	11	8
4. Matériel d'apprentissage	46	9	24	13	8
5. Motivation à l'apprentissage	45	35	8	2	8
6. Prise en charge de son cheminement	28	27	1	0	7
7. Capacité de rendement académique	28	7	18	3	7
8. Besoin de mouvement	13	-	-	-	5
9. Dimension de SAGE	13	6	5	2	7
10. Identification au groupe	10	-	-	-	4
11. Relation avec les pairs	8	6	0	2	4
12. Finir pour la fin de l'année	8	-	-	-	3
13. Attitude vis-à-vis son enseignant	7	2	2	3	6
14. Identification à l'adulte	7	-	-	-	3
15. Respect de l'individualité	5	-	-	-	5
16. Attitude vis-à-vis les tests	4	1	3	0	3
17. Rendement académique	3	1	2	0	2

TABLEAU 2. Fréquence des thèmes

5 F: Fréquence

6 Valeur attribuée par l'élève à chaque thème à variable *continue*. La variable peut recevoir une valeur positive, négative ou neutre (étant parfois synonyme de ambivalent).

analysant ces résultats (tableau 2), nous voyons que le thème "ambiance" est traité très positivement par les enfants, il en est de même pour "motivation à l'apprentissage", par contre les thèmes "matériel d'apprentissage" et "activités d'apprentissage" sont traités d'une façon plus négative. Il semble que les élèves qui aiment le climat dégagé par SAGE, ont une attitude positive à son endroit et sont motivés à effectuer les tâches inhérentes au système, aussi, ils se révèlent critiques à l'endroit du matériel et des activités d'apprentissage. Les critiques négatives nous semblent du même ordre que celles de gens privés de nourriture qui devant une possibilité soudaine de pouvoir manger se disent insatisfaits craignant d'en manquer à nouveau ou de ne pas en avoir assez; par exemple, la plupart des réponses font état d'un nombre insuffisant de cassettes, de magnétophones, de jeux, etc... Il nous semble que cette critique est à la fois positive et négative. Positive dans le sens que les élèves ont "faim" d'apprendre et négative parce que ceux-ci touchent du doigt un problème concret; il arrive, malheureusement trop souvent, qu'il manque de cassettes, de magnétophones à un certain moment et les responsables et les utilisateurs de SAGE n'ont pas encore réussi à résoudre complètement ce problème.

Les juges en concluent que les élèves sont insatisfaits, en terme de quantité du matériel scolaire offert par SAGE, mais que, inversement ce matériel les intéresse suffisamment pour en demander des exemplaires supplémentaires.

8.2 Le deuxième bloc de fréquence

En ce qui concerne les thèmes du deuxième bloc, c'est-à-

dire "prise en charge de son cheminement" et "capacité de rendement académique" nous sommes surprises de constater que ces deux (2) thèmes font référence à une évaluation personnelle de l'enfant en regard de critères qu'ils ont choisis (que ces critères proviennent d'eux-mêmes ou de leur milieu significatif). Il nous semble que, pour être en mesure de traiter de ces thèmes, il faut avoir une certaine autonomie dans l'évaluation de soi mais surtout une conscience de son moi qui soit suffisamment cohérente pour être en mesure de s'évaluer en regard de critères choisis. Ces thèmes rejoignent certains objectifs de SAGE qui sont: l'acquisition d'une plus grande autonomie et d'une plus grande estime de soi. Ces thèmes ont cependant été traités différemment: "prise en charge de con cheminement" est traité d'une façon très positive, par contre, "capacité de rendement académique" l'est d'une manière assez négative (18 réponses négatives, 7 réponses positives et 3 réponses neutres, tableau 2). Les élèves nous disent qu'ils sont prêts à prendre en charge leur cheminement mais qu'ils n'ont pas confiance en leur capacité de rendement académique. En rattachant "capacité de rendement académique" à estime de soi, nous nous permettons de donner quelques explications; le fait de devoir travailler dans des unités en sachant qu'il y en aura encore beaucoup d'autres peut-il engendrer chez certains élèves un doute quant à leur capacité de rendement académique? Ne leur manque-t-il pas un point de comparaison auquel ils pourraient se raccrocher? Ce manque de confiance en leur capacité de rendement académique peut, peut-être, être dû au fait que, dans SAGE, les "feedback" proviennent surtout d'une auto-évaluation (clés de correction insérées dans l'unité) ou d'une évaluation mécanique (correction de l'informatique) tandis que les élèves auraient plus besoin de "feedback" positifs et chaleureux de la part de leur enseignant.

8.3 Le troisième bloc de fréquence

Le troisième bloc comprend les thèmes qui ont obtenu une fréquence inférieure à treize (13). Ce sont les thèmes: "besoin de mouvement", "dimensions de SAGE", "identification au groupe", "relations avec les pairs", "finir le travail pour la fin de l'année", "attitude vis-à-vis son enseignant", "identification à l'adulte", "respect de l'individualité", "attitude vis-à-vis les tests" et "rendement académique".

8.3.1 Besoin de mouvement

Certains aspects des thèmes énumérés ci-haut nous ont semblé fort intéressants. Par exemple, de prime abord, il est surprenant que le thème "besoin de mouvement" ait été soulevé. En effet, dans un système comme SAGE, il y a déjà place pour passablement de va-et-vient réguliers qui sont nettement supérieurs en nombre comparativement à l'enseignement collectif. Les occasions de se lever de son siège sont légion: aller chercher le matériel pédagogique nécessaire à chaque nouvelle unité, participer à des jeux pédagogiques avec des pairs, aller indiquer au tableau lorsqu'un élève a besoin d'aide, discuter avec l'enseignant pour la détermination du programme d'études individuelles (P.E.I.), etc... Pourtant, malgré cette possibilité plus grande de mouvement, certains élèves exigent une part encore plus importante d'expression corporelle au sens très large du terme. Il est à noter (tableau 2) que ce thème "besoin de mouvement" a été davantage traité par les élèves débutant le projet SAGE (c'est-à-dire les 4ième année) comparativement aux "expérimentés" (c'est-à-dire les 5ième et 6ième année).

Les plus jeunes ont-ils un plus grand besoin de faire participer tout le corps aux activités d'apprentissage? Ont-ils davantage besoin de "toucher", de "bouger" de "s'activer" physiquement pour apprendre? Si nous définissons le besoin de mouvement comme étant un besoin de communiquer avec le concret, il semblerait que les "jeunes" sont plus près du stade opératoire concret (Piaget, 1959) tandis que les "expérimentés" seraient plus près du stade opératoire formel.

Devant ces constatations, nous pouvons suggérer qu'il y ait des activités qui fassent davantage appel à l'expression corporelle, au besoin de mouvement à l'intérieur des activités d'apprentissage, et ce, principalement pour les élèves débutant le projet SAGE. Ainsi, les élèves qui ont davantage besoin de mouvement pourraient choisir ces activités.

8.3.2 Dimensions de SAGE

Malgré la faible fréquence accordée au thème "dimension de SAGE", nous sommes surprises que treize réponses aient abordé ce thème. Ceci nous surprend, parce qu'à première vue, lorsqu'un enfant aperçoit dans la classe un chambardement dans la disposition des bureaux, des séries de documents empilés, des étagères et des filières invitant à la curiosité, des endroits aménagés pour passer des tests, pour demander de l'aide, etc.; nous pourrions croire que SAGE peut être perçu comme *énorme, compliqué, exigeant* des réaménagements sans bornes et surtout, sur un plan psychologique, un sytème où l'on ne peut jamais venir à bout des activités d'appren-

tissage, en somme, une classe où il y a toujours quelque chose à faire. C'est en ce sens que nous sommes surprises de constater que relativement peu d'étudiants réagissent aux dimensions de SAGE. Cela est d'autant plus surprenant que, dans certains cas, ce thème est traité non pas en terme de gigantisme mais en terme de petitesse, et même en terme plus ou moins neutre.

8.3.3 Identification au groupe

Le thème "identification au groupe" fait également partie du bloc de thèmes à faible fréquence. Ceci pourrait surprendre, étant donné qu'un système individualisé vise à l'identification à soi et beaucoup moins au groupe; par ailleurs, selon Havighurst, l'identification au groupe fait partie d'une des tâches développementales nécessaires à une toujours plus grande conscience de soi (Havighurst, 1965). En nous basant sur cette théorie, nous émettons le voeu que SAGE augmente les activités collectives pour parvenir à une plus grande estime de soi. Si par contre, comme le préconise SAGE, l'identification à soi est une étape préliminaire à l'identification au groupe, alors le projet SAGE devrait se poursuivre intégralement. Enfin, si l'identification à soi et au groupe se fait concourrament, il s'avérerait alors nécessaire d'incorporer à la fois des activités qui se font en groupe et individuellement.

Les mêmes interrogations se posent pour le thème "identification avec les pairs".

8.3.4 Finir le travail pour la fin de l'année

Concernant ce thème, il est surprenant de constater que peu de réponses semblent refléter une inquiétude vis-à-vis la promotion à un niveau supérieur alors qu'on aurait pu s'attendre, étant donné l'inquiétude manifestée par certains utilisateurs de SAGE, que cette inquiétude se serait communiquée.

Devant ce fait, il est cependant important de se rappeler que l'étude en cause a eu lieu au milieu de l'année académique, et que par conséquent, l'apprenant n'étant pas directement impliqué devant la dite échéance, il n'a pu percevoir ce thème comme menaçant ou dérangeant. Le facteur "temps" semble donc avoir influencé un tel résultat.

8.3.5 Attitude vis-à-vis son enseignant et identification à l'adulte

Le thème "attitude vis-à-vis son enseignant" recueille un nombre de réponses minime. Si l'on définit autonomie de la façon opérationnelle suivante: "fréquence de contact ou de présence mentale avec l'enseignant", pourrions-nous interpréter ce fait comme étant un plus grand signe d'autonomie? Si oui, nous pourrions croire, du moins à la lumière des données dont nous disposons et avec les limites méthodologiques de cette étude, que l'un des objectifs de SAGE qui veut faire accéder les élèves à une plus grande autonomie serait en voie de se réaliser. Par contre, si nous croyons, à la suite de Travers (1973) que l'interaction avec l'ensei-

gnant est une condition nécessaire à l'apprentissage, nous pourrons nous interroger sur le système. Quoiqu'il en soit, même si nous cumulons la fréquence accordée aux adultes soit les thèmes "attitude vis-à-vis son enseignant" et "identification à l'adulte", nous n'obtenons qu'une fréquence de quatorze (14); ce qui reste tout de même une faible fréquence. Nous pouvons donc croire qu'en songeant à SAGE, les enfants ne voient de l'adulte qu'une image éloignée et estompée.

8.3.6 Respect de l'individualité

Nous sommes étonnées que le thème "respect de l'individualité" ait été traité dans si peu de réponses. Est-il possible que les enfants se sentent à ce point respectés dans leur individualité qu'ils n'en traitent à peu près pas? Ou bien, est-ce plutôt que les enfants ont à peine saisi qu'un des buts majeurs de SAGE était précisément l'individualisation non seulement de l'enseignement et de l'apprentissage mais également de leur mode de fonctionnement et de leur vie "interne" scolaire?

8.3.7 Attitude vis-à-vis les tests et le rendement académique

En analysant les thèmes qui ont reçu une faible fréquence dans les réponses rapportées par les étudiants, il est heureux de constater que l'on s'inquiète peu des tests et encore moins du rendement académique. Heureux, parce qu'il est reconnu en littérature qu'une trop grande anxiété vis-à-vis les tests et vis-à-vis son rendement académique provoque parfois une baisse de motiva-

tion à l'étude. Et les objectifs de SAGE vont précisément dans le sens d'une moins grande préoccupation du rendement académique à l'égard de comparaison à autrui et beaucoup plus dans le sens d'une plus grande prise de conscience de son moi, de son auto-détermination, de sa personnalité et de son mode individuel de fonctionnement.

Concernant le thème "rendement académique" il faut préciser que l'élève parle de ce qu'il a effectivement fourni en terme de matière scolaire et non pas en terme de potentiel intellectuel ou de ses capacités de rendement académique - ce qui fait d'ailleurs l'objet d'un autre thème: "capacité de rendement académique". Cet autre thème a une connotation beaucoup plus près de la conscience de soi, de l'auto-évaluation, du degré d'estime de soi, etc...

Dans cette première partie de l'interprétation, nous avons étudié les thèmes séparément suivant leur fréquence plus ou moins élevée. Dans cette deuxième partie, nous regrouperons divers thèmes afin de donner une vue plus globale du "vécu" des élèves vivant le projet SAGE.

8.4 Regroupement de thèmes

Ces thèmes ont été regroupés tel qu'indiqué dans le tableau 3. Le tableau 4 reprend ce même regroupement mais réparti selon les niveaux de classes.

8.4.1 Dimensions intrapsychiques

D'après ce regroupement, les réponses des étudiants traitent fréquemment des dimensions intrapsychiques. Si nous définissons les dimensions intrapsychiques comme étant celles qui rejoignent davantage les préoccupations provenant en grande partie des poussées internes, des besoins personnalisés venant vraiment du plus profond de l'individu, est-il possible alors de croire, qu'étant donné la si grande importance que les sujets lui ont accordée, que SAGE ait pour effet de faire ressortir chez l'apprenant, une prise de conscience de son moi, de ses intériorités particulières, de son idiosyncratie, de sa personnalité, de ses capacités de se mouvoir par lui-même et de s'autodéterminer, de ses valeurs propres qui le poussent à choisir un cheminement d'évolution plutôt qu'un autre.

8.4.2 Climat psycho-social

Les étudiants semblent aussi se préoccuper beaucoup des dimensions relatives au climat psycho-social. Si nous définissons les préoccupations du climat psycho-social comme étant celles qui ont trait à une ambiance globale, à une attitude globale, à un vécu tenant compte de son bien-être dans une situation donnée, il est alors à remarquer que la situation SAGE a apparemment pour effet de faire prendre conscience de son moi intérieur et de ses propres poussées internes. Cette conscience du moi en interaction avec le milieu est un élément très positif dans la poursuite de la maîtrise des tâches développementales relatives à cet âge (Havighurst, 1965).

Nom du regroupement	Thèmes[7] regroupés	Fréquence des réponses touchant aux thèmes regroupés
Dimensions intrapsychiques	6-15-7-5-8-9	132
Climat psycho-social	2-1	109
Dimensions pédagogiques	3-4	96
Dimensions interpersonnelles	10-11-13-14	32
Réactions émotives face aux tâches scolaires	16-17-12	15

TABLEAU 3. Regroupement des thèmes

7 Les numéros des thèmes correspondent à ceux attribués aux divers thèmes dans le tableau 2

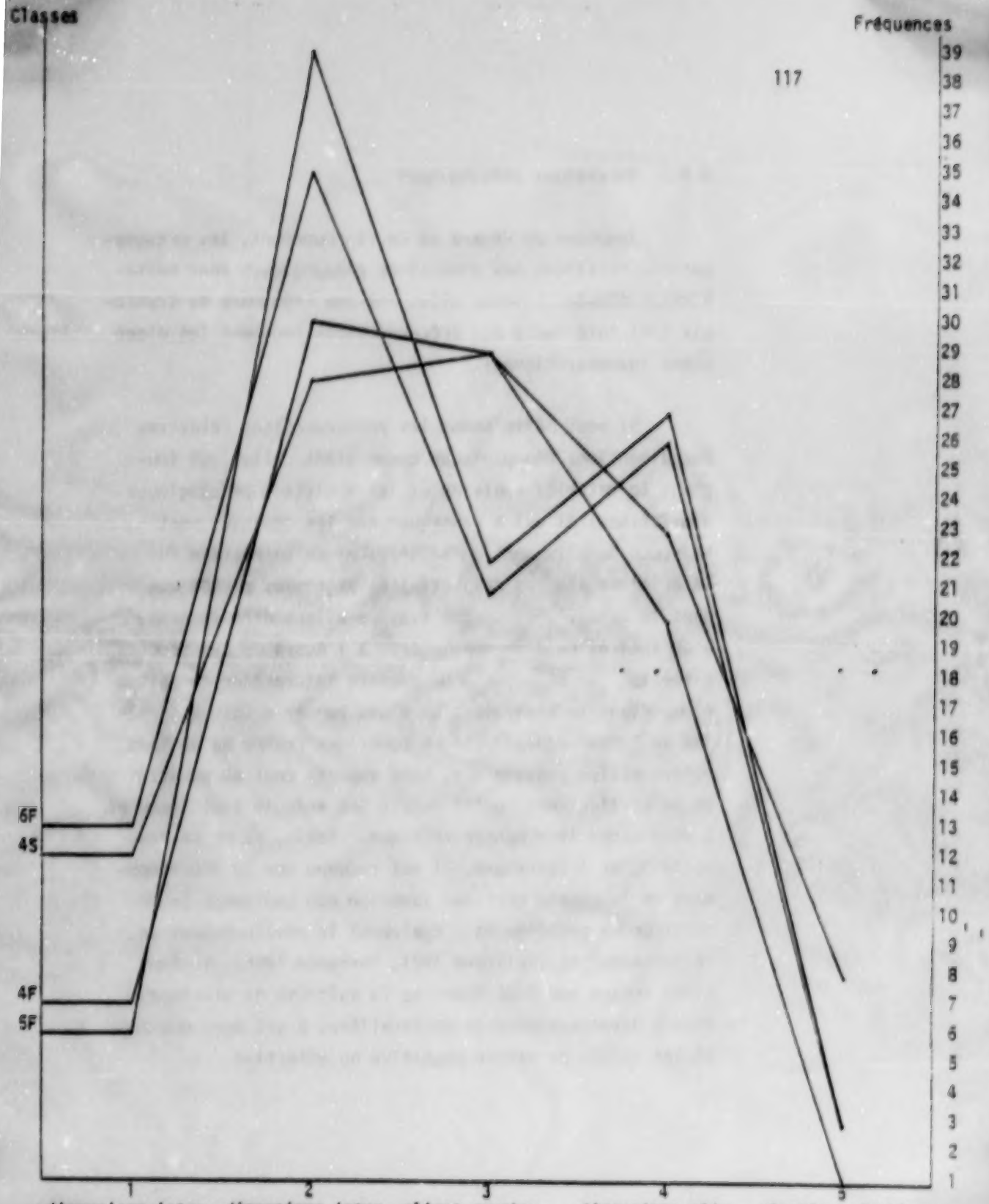


TABLEAU 4. Regroupement des thèmes selon les niveaux de classes

8.4.3 Dimensions pédagogiques

Toujours en regard de ce regroupement, les préoccupations relatives aux dimensions pédagogiques sont passablement élevées (quoiqu'elles ont une fréquence de trente-six (36) inférieure aux préoccupations touchant les dimensions intrapsychiques).

Si nous définissons les préoccupations relatives aux dimensions pédagogiques comme étant celles qui touchent le matériel scolaire et les activités pédagogiques à maîtriser; il est à remarquer que les réponses vont beaucoup dans le sens de suggestions de correction du matériel utilisé et des activités proposées plutôt que dans le sens d'une réponse évasive allant dans le sens d'un intérêt ou d'un non-intérêt à l'égard de ces mêmes éléments. De plus, si nous pouvons interpréter ce fait comme étant la manifestation d'une pensée critique éveillée au "vécu" scolaire, nous pourrions croire qu'en tant qu'innovation pédagogique, SAGE apporte ceci de positif et de particulier: qu'il incite les enfants à utiliser et à développer leur pensée critique. Enfin, si on se rappelle qu'en littérature, il est reconnu que le développement de la pensée critique favorise non seulement la résolution de problème mais également le développement de la personnalité (Guilford 1971, Torrance 1965), il faut alors croire que SAGE favorise la maîtrise de plusieurs tâches développementales particulières à cet âge, que ces tâches soient de nature cognitive ou affective.

8.4.4 Dimensions inter-personnelles

Les trois premiers regroupements avaient respectivement comme fréquence 132, 109 et 96 alors que les deux autres dont nous ferons ultérieurement mention ont une fréquence respective de 32 et de 15. Nous constatons donc un décalage marqué entre les trois (3) premières dimensions et les deux dernières; ceci semble conférer aux préoccupations relatives aux trois premières dimensions un degré de signification plus élevé.

Les deux derniers regroupements sont "dimensions interpersonnelles" et "réactions émotives face aux tâches scolaires". Si nous définissons les préoccupations relatives aux dimensions interpersonnelles comme étant celles qui s'interrogent sur les divers liens unissant le moi et la sous-culture environnante (pairs de la classe et de l'école, professeurs, etc...), il est très surprenant de constater une fréquence si basse alors que les tâches développementales de cet âge vont plutôt dans le sens d'un grand souci des liens entretenus et à entretenir avec les pairs et avec la sous-culture de l'enfant (Havighurst 1966, Erikson 1965). Plusieurs interprétations nous semblent plausibles:

- Est-ce que les interrelations avec le monde environnant sont à ce point harmonieuses que les enfants ne sentent pas le besoin d'en parler?
- Ou est-ce que SAGE place les élèves dans une situation où les interrelations avec les personnes de l'entourage ne sont pas nécessaires; donc ne causent pas de problème; car, même un enfant timide ou même à tendance schizophrénique n'aurait pas besoin de régler ses problèmes

fondamentaux d'interrelation et pourrait quand même bien fonctionner et fournir un rendement satisfaisant, du moins selon les standards officiels?

- Ou est-ce que SAGE soutient les apprenants ayant des problèmes de relations interpersonnelles, en ce sens que ces derniers peuvent quand même parvenir à apprendre?
- Ou est-ce que SAGE désavantage certains apprenants en ce sens qu'il leur enlève, par son type d'activité, une situation où ils pourraient apprendre à interagir avec les gens et apprendre à mieux définir leur identité en évolution et peut-être parvenir à maîtriser un plus grand nombre de tâches développementales relatives à cet âge?
- Ou encore, peut-on questionner les différents auteurs de la psychologie développementale, et se demander si le nombre de circonstances où l'enfant entre en interaction avec autrui est suffisamment grand en dehors des heures d'apprentissage (heures de récréation, loisirs, parents, etc...) que cela suffit en soi à laisser une chance de maîtriser ces tâches et de parvenir quand même à une "saine" identité personnelle?

Peut-on également poursuivre les interrogations en disant que si les interrelations positives en classe sont une des conditions essentielles à l'apprentissage dans un enseignement collectif (Torrance 1965, Lombroso, Yamamoto) et que SAGE enlève la nécessité d'établir des interrelations positives comme condition d'apprentissage; peut-on alors croire que la condition des interrelations positives n'est essentielle que pour les systèmes qui sont principalement basés sur ces interrelations?

Est-ce que le système SAGE, vu son individualisation, est un système basé sur la non-nécessité d'interrelations positives? Cependant, si certains tenants de la psychologie humaniste (Rogers 1959, Jourard 1972) croient à la nécessité d'interrelations positives en classe comme étant une des conditions essentielles à l'apprentissage dans un enseignement collectif; il est alors intéressant de constater que l'apprenant dans le système SAGE maîtrise autant de dimensions pédagogiques que l'apprenant dans un système collectif. Suite à cette dernière constatation nous pouvons alors émettre deux hypothèses: primo, l'apparente non-nécessité d'interrelations positives dans SAGE serait-elle fausse?; il y aurait quand même présence d'interrelations. Secondo, il est peut-être vrai qu'il y a absence d'interrelations positives dans SAGE; mais ces interrelations ne sont peut-être pas nécessaires au moment même de l'apprentissage scolaire, elles pourraient être établies à un autre moment, soit dans les activités socio-culturelles ou tout autre activité à l'intérieur de l'école. Enfin, on peut se demander si le petit nombre de réponses touchant les dimensions interpersonnelles ne sont pas précisément dû au fait que SAGE, tout en favorisant l'autonomie incite à l'individualisation, à une absence de collaboration, à un repliement sur soi, à un oubli de l'autre comme condition favorisant tant l'apprentissage que l'évolution personnelle?

8.4.5 Réactions émotives face aux tâches scolaires

La fréquence (15) du regroupement touchant les réactions émotives face aux tâches scolaires peut être

considérée comme très faible. Outre le fait que cette étude a eu lieu au milieu de l'année académique, nous avons remarqué que ces élèves ne semblent à peu près pas s'inquiéter devant le fait qu'ils ont à passer des tests, qu'ils ont à "finir" pour la fin de l'année et qu'ils ont à date fourni un travail correspondant à une valeur déterminée (en terme de pourcentage, par exemple). Est-ce là le fait que SAGE par la présence presque quotidienne de tests à passer a pratiquement éliminé les préoccupations relatives à ces tests? Est-ce là le fait que SAGE permet de moins en moins la comparaison du rendement académique d'un enfant par rapport à l'ensemble de la classe, et permet de plus en plus la comparaison de l'enfant à lui-même? Si cela est, l'impact de SAGE serait très positif en ce sens qu'il mettrait davantage l'accent sur l'apprentissage individuel, sur le rythme personnel, sur le rendement particulier et moins l'accent sur la comparaison avec les seuls critères externes (toute la classe par exemple). Si par contre, le peu de souci du rendement académique laisse présager une baisse de motivation à l'étude, cela pourrait laisser présager un impact négatif de SAGE. Mais cet impact négatif ne semble pas du tout se confirmer dans le rendement académique tel que mesuré par les tests scolaires si l'on se fie aux rapports d'évaluation 1974-75 et 1975-76 (Bégin et alii) qui démontrent qu'il y a autant de gain de la part des apprenants dans le système SAGE que dans l'enseignement collectif.

8.5 Thèmes qui auraient pu être traités

En conservant ces mises en situation, nous avions "prévu",

consciemment ou inconsciemment, la présence de certains thèmes. Par exemple, nous sommes surprises qu'aucune comparaison ne soit faite entre SAGE et l'enseignement collectif. Est-ce parce que SAGE est trop éloigné de l'enseignement collectif, est-ce parce que les élèves sont trop imprégnés et subjugués par SAGE qu'ils ne peuvent le comparer, est-ce parce que les élèves à cet âge sont moins en mesure, sur le plan cognitif, de parvenir à un degré d'abstraction tel pour pouvoir comparer deux systèmes ou est-ce, plus simplement, parce qu'à cet âge on vit tout entier une chose à la fois et seulement une?

Un autre thème auquel nous nous attendions est "l'estime de soi". Les élèves en ont traité très peu, toujours indirectement, jamais de façon explicite. Il est vrai que ce thème peut difficilement se percevoir comme tel par ceux qui le vivent; comme tout objectif fondamental d'ailleurs à cet âge. Néanmoins, le thème "estime de soi" peut être relié indirectement à "prise en charge de son cheminement", "respect de l'individualité" et "capacité de rendement académique" et... l'estime de soi des auteurs du rapport se maintient à un degré acceptable...

Les autres thèmes auxquels nous aurions pu nous attendre sont "activités de loisirs" et "jeu entre pairs". Est-ce que SAGE est perçu à ce point comme un travail très sérieux et très astreignant pour qu'on ne songe même pas une fois à l'associer spontanément à des activités ludiques? Ou est-ce parce qu'à l'intérieur de SAGE, il y a une variété d'activités pédagogiques telle qu'on semble avoir intégré le "ludique" au processus d'apprentissage; et cette cloison moins étanche entre le ludique et le processus d'apprentissage permettrait de moins mettre les enfants en appétit "féroce" et "effreiné"

de participer à des activités ludiques?

8.6 Autres aspects du "vécu" des élèves "SAGE"

Dans cette dernière partie de l'interprétation, nous envisagerons le même ensemble de thèmes mais nous l'analyserons en fonction des regroupements d'élèves qui les ont traités.

8.6.1 Jeunes versus expérimentés (tableau 5)

Si nous comparons les "jeunes" (c'est-à-dire les enfants qui font l'expérience de SAGE pour la première année) et les "expérimentés" (c'est-à-dire les enfants qui font l'expérience de SAGE pour une deuxième et même une troisième année) nous remarquons qu'il y a très peu de thèmes où l'on dénote une différence remarquable[8].

Les "jeunes" traitent des thèmes: "ambiance", "attitude vis-à-vis SAGE" et "besoin de mouvement" d'une façon remarquablement (c'est-à-dire supérieure ou égale à 6) plus élevée que leurs aînés, par contre ceux-ci traitent davantage des thèmes: "motivation à l'apprentissage", "capacité de rendement académique" et "matériel d'apprentissage".

Si nous associons les thèmes relatifs à "l'ambiance" et à "l'attitude vis-à-vis SAGE", nous remarquons

---

8 Pour les fins du présent rapport une différence remarquable correspond à une différence de fréquence égale ou supérieure à 6.

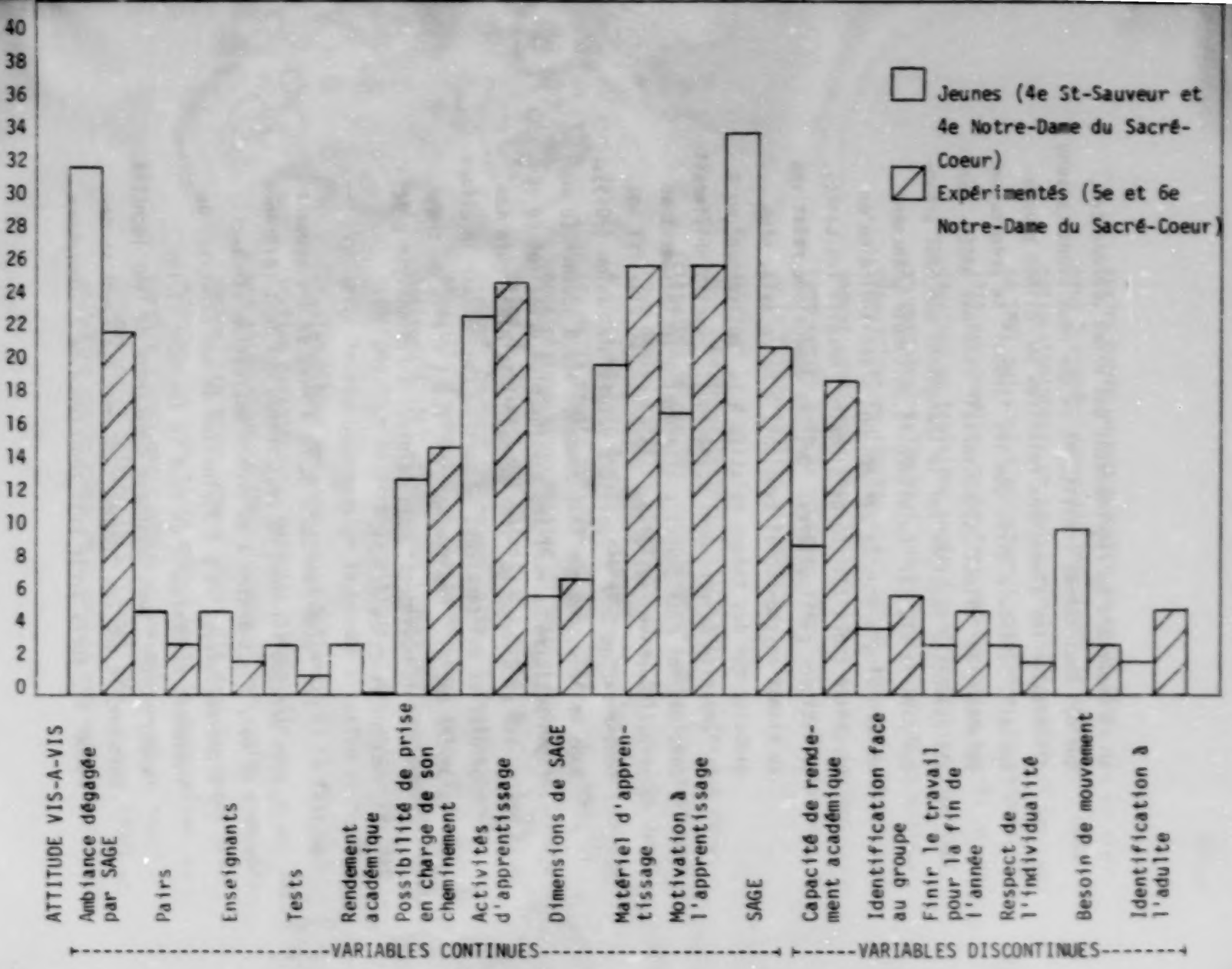


TABLEAU 5. Comparaison entre les fréquences accordées aux thèmes par les "jeunes" et par les "expérimentés"

en se reportant au regroupement des pages précédentes, que ces deux thèmes constituent ce que nous avons convenu d'intituler les dimensions relatives au "climat psycho-social". Est-ce à dire, que les "jeunes" se préoccupent davantage du "climat psycho-social" créé par SAGE? Sont-ils davantage fascinés par le changement que SAGE provoque dans la classe? Ou est-ce là un simple phénomène de chronologie dans la perception; c'est-à-dire qu'on perçoit d'abord les choses globales, ensuite les caractéristiques particulières. Or, les dimensions relatives au climat psycho-social semblent, à notre avis, plus globales que des thèmes relatifs à la "motivation" ou à la "capacité de rendement académique". Ceci signifierait donc que les plus jeunes s'attardent principalement au climat psycho-social dégagé par SAGE. De plus, si nous nous référons à la théorie des besoins de Maslow (1959), nous en déduisons que SAGE commencerait à toucher (d'une façon positive ou non) les besoins plus primaires de sécurité et d'amour qui sont au bas de la hiérarchie des besoins et qui seraient, en partie, touchés par le climat psycho-social. Les "jeunes" ont aussi traité du thème "besoin de mouvement" mais celui-ci a été analysé précédemment (section 8.3.1).

Les "expérimentés", quant à eux, se préoccupent plus particulièrement de deux thèmes qui font référence au moi, c'est-à-dire à sa propre motivation vis-à-vis l'apprentissage, et à l'évaluation de ses capacités de rendement académique: on peut se demander si les "expérimentés" sont davantage conscients de leur identité personnelle que les "jeunes"; on peut également se demander si, après avoir pris conscience de l'atmosphère

environnante en une première année de SAGE, ils en viennent à prendre davantage conscience de leur "moi" dans cette atmosphère; on peut surtout se demander si les buts de SAGE qui sont d'accentuer l'autonomie, la responsabilité personnelle, ne se font pas davantage sentir vers la deuxième ou troisième année d'expérimentation dans SAGE, en postulant évidemment que se préoccuper de sa motivation à l'apprentissage ainsi que de ses capacités de rendement académique sont là des signes ou des indices laissant croire à de la prise en charge, à de l'autonomie, à de la responsabilité assumée.

Le thème "matériel d'apprentissage" a été davantage traité par les "expérimentés"; devant ce fait nous nous demandons si ce n'est pas dû au fait que ces derniers, à cause de leur âge, ont davantage développé les habiletés de la pensée critique et évaluative. En effet, si nous postulons que traiter du "matériel d'apprentissage" exige de la part des enfants une pensée évaluative assez élaborée on peut croire que cette explication serait plausible d'autant plus que de nombreux auteurs dont Guilford (1971) et Torrance (1965) prétendent que le développement de la pensée critique et évaluative se fait après le développement de la pensée créative et "catégorielle". Nous nous demandons également si le fait de traiter davantage du "matériel d'apprentissage" n'est pas une autre séquence chronologique de perception d'un phénomène. En effet, comme il est dit dans les pages précédentes, on perçoit le global avant le particulier, on perçoit l'atmosphère générale ambiante avant le "moi" (Brookover et Erikson 1975, Piaget 1954, Rogers 1959) et peut-être est-on mieux en mesure de percevoir les éléments

objectifs d'un phénomène, comme le matériel d'apprentissage dans SAGE, comme la troisième séquence d'une perception.

Enfin, on peut aussi se demander si le fait d'avoir vécu SAGE pendant plus d'un an laisse l'initiative ou apprend à avoir de l'initiative et un sens du moi tel qu'on peut se permettre d'apporter des jugements sur divers éléments de la vie quotidienne scolaire.

8.6.2 Garçons versus filles (tableau 6)

En examinant le tableau 6, nous remarquons une grande similitude entre la fréquence accordée aux divers thèmes par les garçons comparativement à celle accordée par les filles à ces mêmes thèmes. En fait, ces résultats ne font que corroborer l'ensemble de la littérature relative à l'individualisation qui veut qu'il n'y ait pas de différence significative entre les effets de l'individualisation observés chez les garçons et ceux observés chez les filles (Neujahr 1976) sauf sur un point.

> "... it was found that girls have more activity with the teacher because they initiate considerably more interaction than do the boys and there are more moves in the interactions initiated by the girls". (Yeaky, 1976, p. 283).

8.6.3 Elèves 4e Notre-Dame du Sacré-Coeur versus élèves 4e Saint-Sauveur

Dans l'ensemble, il y a peu de différence entre les deux groupes de 4e année. Il faut tout de suite signaler qu'on analyse les différences possibles parce que

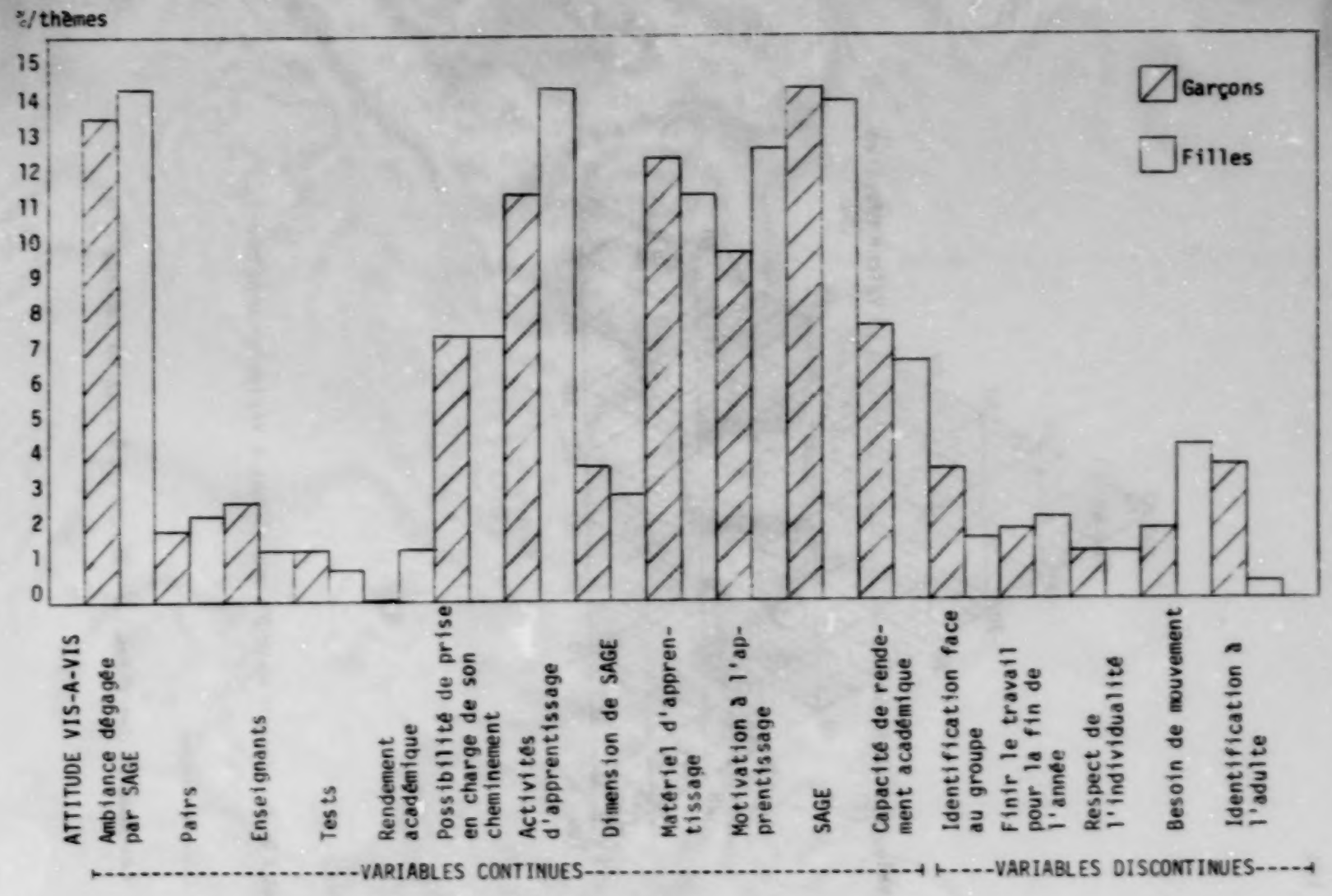


TABLEAU 6. Comparaison entre les garçons et les filles, du pourcentage de fréquence accordé aux thèmes pour l'ensemble de l'échantillon

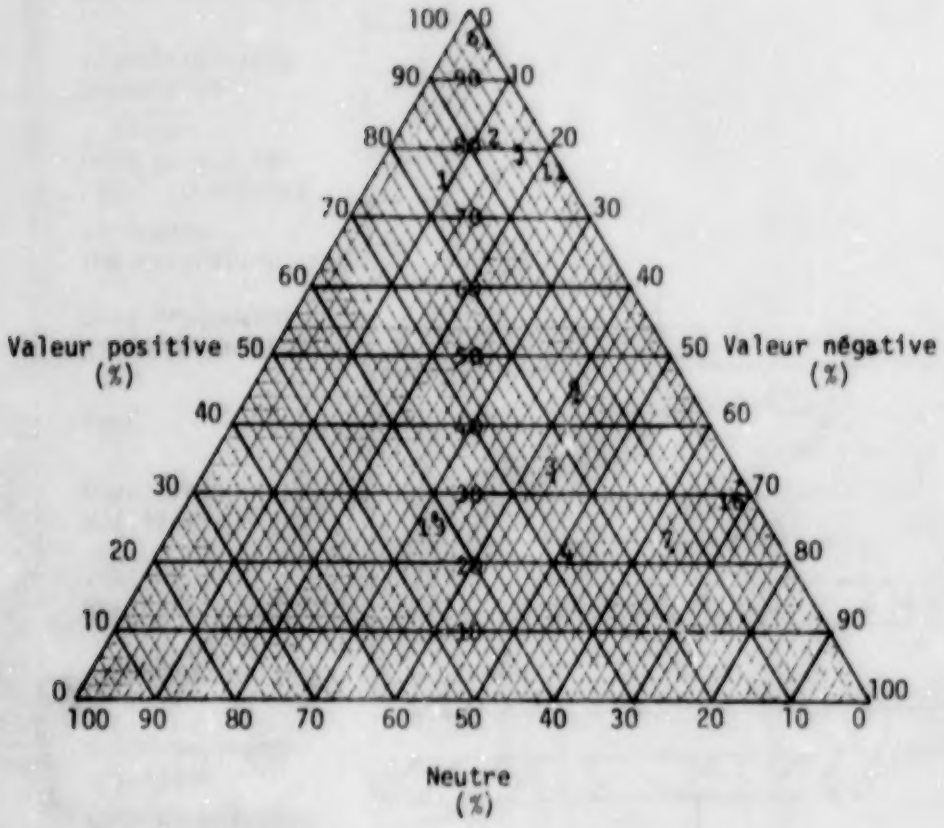


TABLEAU 7. Valeur accordée aux thèmes à variables continues*

---

* Les numéros des thèmes correspondent à ceux du tableau 2.

ces deux groupes de 4e année, s'ils vivent SAGE pour la première fois, proviennent de milieux socio-économiques différents, et ont des professeurs qui, dans le cas de Saint-Sauveur en sont à leur première année d'expérience dans SAGE, et qui de plus font partie d'un contexte scolaire où l'on vit "l'expérience SAGE" pour la première année.

Parmi les thèmes où la différence est remarquable, il y a: "l'attitude vis-à-vis SAGE", "le matériel d'apprentissage", "les capacités de rendement académique" et "les activités d'apprentissage'. Les trois premiers thèmes sont davantage traités par les élèves de Saint-Sauveur et le dernier thème est davantage traité par les élèves de Notre-Dame du Sacré-Coeur (tableau 8).

Il semble que, si l'on considère que les trois premiers thèmes sont d'ordre concret (matériel d'apprentissage), ou d'ordre du premier degré de perception (attitude vis-à-vis SAGE), ou même d'ordre des comparaisons ou d'évaluation du moi en rapport avec les activités demandées (capacités de rendement académique), et si l'on considère que le dernier thème (activités d'apprentissage) est davantage de l'ordre de la critique d'éléments externes plus abstraits que la critique du matériel d'apprentissage, on pourrait croire que les élèves de Notre-Dame du Sacré-Coeur sont moins sensibles au climat psychosocial et aux dimensions intrapsychiques que les élèves de Saint-Sauveur, et l'on pourrait croire également que les préoccupations relatives aux dimensions pédagogiques sont à un degré plus abstrait que celles de Saint-Sauveur.

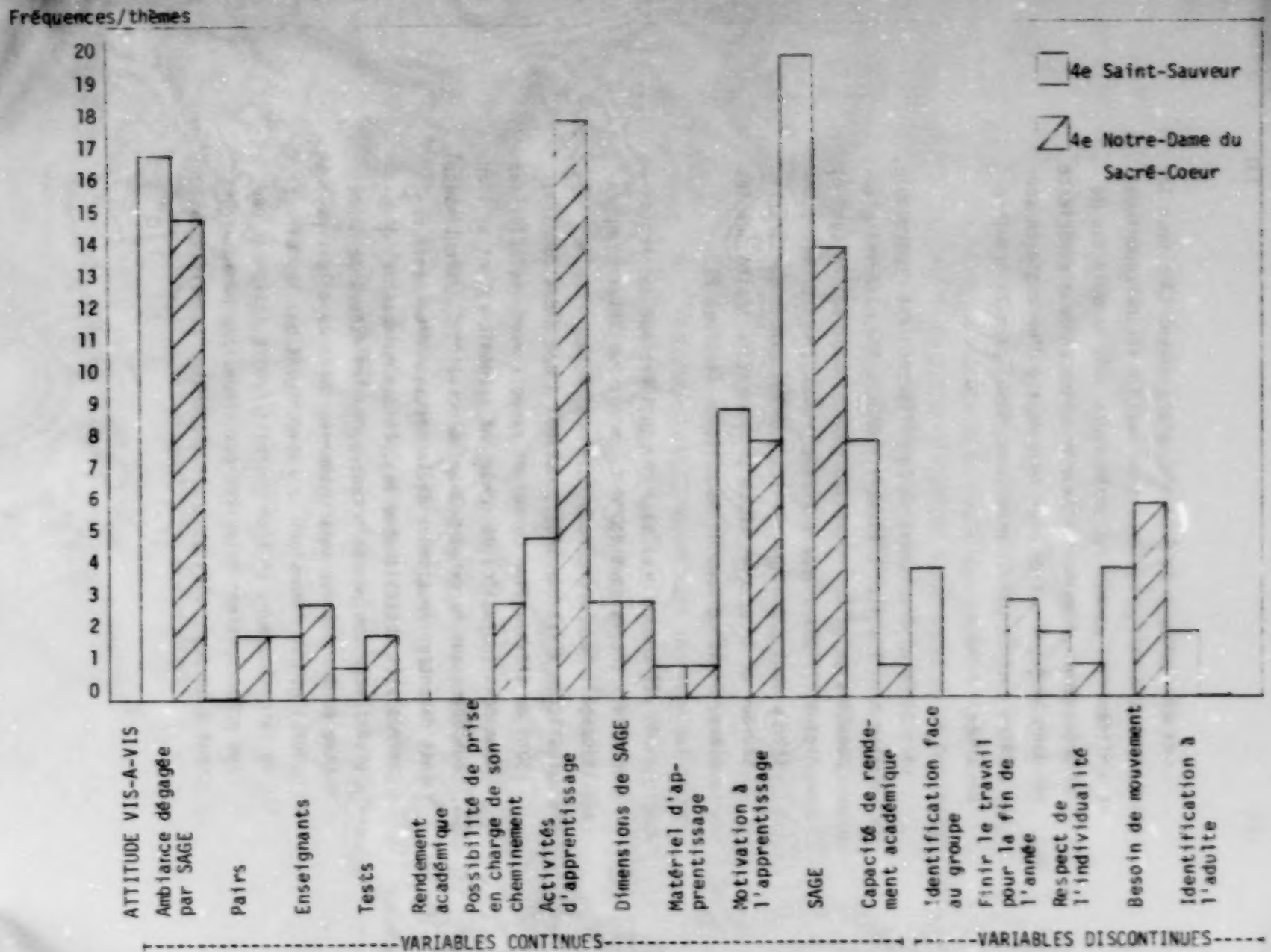


TABLEAU 8. Fréquence des thèmes en 4e année Saint-Sauveur et en 4e année Notre-Dame du Sacré-Coeur

D'autre part, les auteurs du présent projet croient que si nous avions relevé des études portant sur les types d'interrelations enseignant-élèves ou sur la nature des valeurs privilégiées par les mêmes enseignants, nous pourrions alors émettre les hypothèses suivantes. Les différences observées, relatives aux thèmes traités par 4e Saint-Sauveur et 4e Notre-Dame du Sacré-Coeur sont dues non pas à la différence du contexte socio-économique et peut-être même pas au fait que l'école est dite "expérimentale"[9], mais plutôt au type d'interrelation de l'enseignant-élève et/ou surtout à la nature des préoccupations de l'enseignant qui les transmet, consciemment ou pas à ses élèves.

Une autre différence "remarquable" est à observer entre les divers groupes concernant un thème qui se retrouve dans le regroupement des "dimensions pédagogiques". Ce thème est "matériel d'apprentissage". Il est traité d'une façon "remarquablement" moindre par 4e Notre-Dame du Sacré-Coeur et ce, en le comparant à tous les autres groupes.

Est-ce qu'en 4e Notre-Dame du Sacré-Coeur on est à ce point peu préoccupé du matériel alors qu'on est, par contre beaucoup plus préoccupé des "activités d'apprentissage" (4e Notre-Dame du Sacré-Coeur traite des activités autant que n'importe quel groupe)? Aurait-on plus

---

9 "Expérimentale": Appellation d'une école qui en est à sa première année d'implantation dans le projet SAGE.

saisi (en 4e Notre-Dame du Sacré-Coeur) l'impact encore plus fondamental de la nature des activités en regard du type de matériel en ce sens que ce sont davantage les activités qui ont un impact sur l'apprentissage que le matériel qui n'est que de l'ordre d'un des sous-aspects de méthodologie d'expérimentation par exemple?

Ou, aurait-on été plus "gâté", plus "choyé" en 4e Notre-Dame du Sacré-Coeur dans les années antérieures, à manipuler du matériel beaucoup plus diversifié, plus abondant, etc...? Ou ce sont là des élèves qui, pour eux, la présentation physique a un impact moins fort que chez d'autres en situation d'apprentissage?

Enfin, pour donner suite à ces constatations, un inventaire de recherches socio-psychologiques et anthropologiques-économiques s'avérerait nécessaire pour nous rendre vraiment en mesure de déceler une ou des différences significatives entre ces deux groupes socio-économiques différents, et surtout, nous rendre possible l'apport d'un diagnostic plausible à cette ou ces différences significatives hypothétiquement présentes.

8.7 Valeur accordée aux thèmes à variables continues (tableau 2)

Nous analyserons la valeur accordée par les élèves aux différents thèmes de nature continue. Deux tendances se dessinent nettement; la première très positive et la seconde négative.

Les thèmes qui ont été traités très positivement sont: "ambiance", "relation avec les pairs", "prise en charge de son cheminement", "motivation à l'apprentissage" et "attitude vis-à-vis SAGE".

En se reportant au regroupement déterminé dans les pages précédentes, nous pouvons voir que le climat psycho-social ("ambiance" et "attitude") reçoit une cote très favorable. Il semble donc que, dans l'ensemble, les enfants qui vivent SAGE sont très heureux du climat global dégagé par SAGE, de son atmosphère de travail et de son encadrement; en somme les enfants aiment beaucoup vivre avec SAGE. C'est là, une donnée qui ressort clairement. C'est aussi une donnée très positive à l'égard de SAGE car l'atmosphère générale du lieu d'apprentissage, c'est-à-dire le climat psycho-social d'apprentissage, s'avère une des conditions essentielles à l'apprentissage (Bloom 1976, Ausubel 1968, Havighurst 1965, Yamamoto 1963, Staats 1975)..

De plus, nous voyons que deux des thèmes faisant partie des dimensions intrapsychiques sont aussi traités très positivement, il s'agit des thèmes: "prise en charge de son cheminement" et "motivation à l'apprentissage". Cela signifie donc que les élèves perçoivent, non seulement qu'il y a dans SAGE une invitation pour ne pas dire une incitation à se prendre en charge, mais ont devant cette invitation ou cette incitation une attitude très positive. Autrement dit, les élèves acceptent volontiers d'être placés dans des situations où l'on exige l'actualisation de leur autonomie, de leur autodétermination et la mise à l'épreuve graduée et adaptée de leur sens des responsabilités. Nous pourrions même croire que le message lancé par les élèves est le suivant: "Nous

sommes heureux que vous ayez enfin perçu et que vous croyez en notre potentiel d'autonomie et d'auto-détermination et surtout que vous tentez un effort pour nous placer dans une situation pour les développer". Cet enthousiasme face à cette valorisation de leur potentiel n'est pas une condition suffisante en soi pour assurer l'apprentissage mais s'avère tout de même une des conditions essentielles à l'apprentissage et au développement de l'individu (Carkuff et Truax 1967).

Le thème "motivation à l'apprentissage" reçoit lui aussi, une cote très positive. Ceci constitue un point très favorable à l'égard de SAGE en ce sens que les enfants SAGE affirment qu'ils ont une motivation très positive à l'apprentissage. Cette motivation représente une des conditions-clés nécessaire à l'apprentissage, condition qui est reconnue unanimement dans la littérature (Bloom 1976, Staats 1975).

Il est surprenant que, devant les conditions d'apprentissage présentes (du moins si l'on se fie aux commentaires des enfants), on ne rencontre pas de scores au rendement scolaire significativement supérieurs à d'autres systèmes d'apprentissage et d'enseignement, et cette observation de scores égaux vaut non seulement pour SAGE des années antérieures (1974-75 et 1975-76), mais également pour les divers systèmes d'enseignement et d'apprentissage individualisés les plus importants comme le IGE (Individually Guided Education), le PLAN (Program for Learning in Accordance with Needs), le IPI (Individually Prescribed Instruction program) (Aquino 1976, Travers 1973, Harris 1976). Ceci signifie-t-il que les conditions présentes nécessaires à l'apprentissage ne sont pas exhaustives et que d'autres facteurs ou l'interaction entre ces conditions et d'autres facteurs interviennent dans l'opérationnalisation de

l'apprentissage scolaire? (Staats 1975, irait sûrement dans le sens de cette interprétation). Enfin, signalons que les thèmes qui font partie de cette tendance et qui sont donc traités très positivement, n'ont pas tous une égale importance en terme de fréquence. En effet, "ambiance" et "motivation" peuvent être considérés comme des thèmes ayant reçu une haute cote de fréquence (premier bloc). Le thème "prise en charge de son cheminement" appartient au deuxième bloc et le thème "relation avec les pairs" est classé dans le troisième bloc. Relativement à ce dernier thème, il est intéressant de noter que les élèves ont une attitude positive envers leurs pairs, ils en parlent peu, mais toujours en termes positifs.

Les thèmes traités négativement sont: "attitude vis-à-vis les tests", "attitude vis-à-vis son rendement académique", "attitude vis-à-vis le matériel d'apprentissage" et "attitude vis-à-vis ses capacités de rendement académique".

Il faut tout de suite signaler que les deux premiers thèmes, même s'ils sont traités d'une façon négative, ne peuvent être considérés comme très importants car à peine trois (3) réponses ont touché le thème relatif aux tests et deux (2) seules réponses ont touché au rendement académique. Mais malgré cette moindre importance, il faut tout de même signaler, si l'on se reporte au regroupement établi dans les pages précédentes, que ces deux thèmes se retrouvent dans les dimensions relatives aux réactions émotives vis-à-vis les tâches scolaires. Faut-il en conclure que les enfants détestent les tâches scolaires ou, étant donné qu'ils en parlent si peu, que ceux-ci sont à peine dérangés par ces tâches scolaires sauf que, lorsqu'ils décident d'en traiter, ils le font d'une façon négative.

L'attitude négative des élèves vis-à-vis le matériel d'apprentissage a déjà été traité antérieurement.

Quant au thème "capacité de rendement académique", il est surprenant de constater que ce thème est traité de façon si négative. Plusieurs explications nous semblent possibles. Ceci peut signifier que les enfants doutent de leurs capacités de rendement académique ou du moins ne sont pas satisfaits de ces capacités. En estimant que l'évaluation de ses capacités de rendement académique peut être une partie de l'évaluation de soi en milieu scolaire[10], peut-on extrapoler et interpréter ce fait comme quoi les enfants s'estiment d'une façon négative? Si oui, cela signifie-t-il que la préoccupation de l'estime de soi, qui est une des visées de SAGE est, en partie, compromise, du moins en milieu scolaire? Car il ne faut pas oublier, si l'on se fie aux tests, que l'estime de soi demeure sensiblement la même en classe expérimentale (classe-SAGE) et en classe-contrôle. Or, pour combler cette différence, nous nous demandons si l'estime de soi, éventuellement augmentée par SAGE, le serait doublement sur des aspects d'ordre personnel

---

10 On réfère ici à l'une des quatre théories de l'estime de soi que Norem-Hebeisen (1976) a identifié comme celle relative à l'acceptation conditionnelle. Cette acceptation conditionnelle est l'acceptation correspondante aux standards rencontrés (Brookover et Erikson 1975, Rogers 1959, Rosenberg 1965). Deux composés majeurs sont identifiés dans la littérature en regard de cette acceptation conditionnelle: a) le besoin d'approbation par d'autres personnes (Reisman et autres 1950, Sheerer 1949, Shostrom 1968); b) un besoin de rencontrer ou d'atteindre des standards personnels de performance (Hamacheck 1975, Rogers 1951, Sheerer 1949).

pour compenser une estime de soi plus négative par rapport au rendement scolaire. De plus, il faut se demander si cette insatisfaction à l'égard de leurs capacités de rendement académique est comparable à une classe où prévaut d'autres systèmes d'enseignement, comme l'enseignement collectif par exemple.

Une autre explication nous semble possible; cette insatisfaction serait-elle due au fait que, dans SAGE, contrairement à l'enseignement collectif, il y a toujours et toujours d'autres unités d'enseignement et d'apprentissage à parcourir, malgré un rythme élevé de travail? Cela ne décourage-t-il pas certains "coureurs d'élite" qui pouvaient se féliciter, dans un enseignement collectif, de toucher plusieurs points d'arrivée avant les autres compagnons de classe? Et partant de là, ces "coureurs d'élite" jugeraient d'une façon plus négative leur capacité de rendement académique.

Enfin, cette insatisfaction serait-elle due au fait que dans SAGE, les élèves jugent que le matériel d'apprentissage comporte de trop nombreuses difficultés?

Outre les deux tendances: positive et négative, il y a un thème qui fait vraiment cavalier seul et qui a reçu le plus de cotes ambivalentes ou neutres (0), c'est le thème "attitude vis-à-vis son enseignant". Ce thème n'a pas une importance capitale car il est dans le troisième bloc de fréquence mais néanmoins, c'est celui sur lequel les enfants n'osent vraiment pas attribuer une cote. Est-ce à dire, qu'en plus du fait que SAGE a pour effet de rendre plus effacé le rôle du professeur (faible fréquence accordée au thème), SAGE aurait également pour effet de rendre la relation avec l'enseignant diffuse ou

confuse, ou du moins assez effacée qu'on ne peut y accorder de réactions distinctes?

9. CONCLUSION

De cette étude exploratoire, nous tirons deux conclusions majeures:

- Les préoccupations des élèves à l'égard de SAGE touchent des thèmes relatifs surtout aux dimensions intrapsychiques, au climat psycho-social et en troisième lieu aux dimensions pédagogiques. Les thèmes relatifs aux dimensions interpersonnelles et aux réactions émotives face aux tâches scolaires semblent nettement moins préoccuper ces mêmes élèves.
- Les élèves se disent très satisfaits du climat psycho-social créé par SAGE, se déclarent motivés à apprendre et ont une attitude positive devant le fait qu'ils doivent se prendre en charge. Par contre, les enfants se plaignent quelque peu du matériel d'apprentissage qu'ils ont en main dans le sens de défectuosités temporaires, d'un nombre insuffisant de matériel audio-visuel, etc...

Certaines réflexions se dégagent à partir de ces conclusions. D'une part, les élèves semblent percevoir certains des buts essentiels visés par SAGE, à savoir le développement personnel (développement de l'autonomie, de l'auto-détermination) et l'amélioration des conditions d'apprentissage. Le fait que les élèves traitent des dimensions intrapsychiques rejoint le but relatif au développement personnel, et les thèmes touchant les dimensions pédagogiques rejoignent le but relatif à l'amélioration des conditions d'apprentissage et enfin, en traitant du climat psycho-social (qu'ils jugent d'ailleurs très positif) les élèves rejoi-

gnent à la fois les buts relatifs au développement personnel et à l'amélioration des conditions d'apprentissage.

Or, si les élèves perçoivent les buts fondamentaux de SAGE, cela est en soi une situation motivant les élèves à se développer sur un plan tant personnel que d'apprentissage scolaire. Et nous basons cette affirmation sur l'extrapolation d'une théorie existentielle du counseling (Van Kaam 1966); cette théorie stipule que, dans une relation conseiller-client, en autant qu'on perçoit "l'interrelation", ce qui se passe entre les deux, en autant la situation devient motivante, et pour le conseiller et pour le client; mais cette relation a des répercussions positives chez le client en ce sens que cette perception de l'interrelation est une condition en soi de l'accélération de l'évolution de son auto-détermination ou de son développement personnel. Si on extrapole cette théorie qui, a eu par ailleurs des appuis en littérature (Riverin-Simard 1971), il faudrait croire qu'en autant les élèves perçoivent les buts de SAGE, en autant cette situation serait motivante pour eux et en autant cette perception faciliterait leur évolution dans le sens même des buts de SAGE, à savoir: l'apprentissage de l'autonomie et de l'auto-détermination dans leur développement personnel et dans l'accomplissement des tâches scolaires. Si l'extrapolation de cette théorie s'avérait véridique il faudrait donc continuer à porter une attention toute spéciale à la perception que se font les apprenants de SAGE.

Une autre réflexion majeure se dégage des résultats de cette étude exploratoire. Nous avons signalé dans les pages précédentes que, selon les réponses des enfants, il semblait y avoir présentes plusieurs conditions-clés d'apprentissage (climat psycho-social favorable à se prendre en charge, etc...). Or, on pourrait s'attendre à une augmentation de la performance scolaire. Mais, les

divers rapports d'évaluation de l'individualisation de l'enseignement, que ce soit tant les rapports d'évaluation SAGE, que les rapports américains (Harris 1976), indiquent qu'il n'y a pas de différence entre l'enseignement individualisé et l'enseignement collectif en ce qui a trait au rendement scolaire.

Outre le cliché classique des critiques à l'égard de la méthodologie utilisée pour l'évaluation des apprentissages, les auteurs du présent rapport réagissent de la façon suivante devant cet état de fait. Nous croyons que les diverses évaluations de l'individualisation de l'enseignement n'ont pas suffisamment mis l'accent sur des mesures ayant trait à la vérification du degré d'augmentation du développement personnel; nous croyons que, de là, vient la conclusion surprenante entre le fait que plusieurs conditions-clés d'apprentissage soient présentées d'une part, et que le rendement scolaire ne soit pas supérieur d'autre part. Nous expliquons ce phénomène ainsi; malgré une égalité dans le rendement scolaire entre enfants vivant l'enseignement collectif et ceux vivant l'enseignement individualisé, il y a inégalité en terme de développement personnel dans le sens que les premiers enfants seraient inférieurs quant à l'augmentation du développement personnel. Si cela est vrai, nous pourrions donc considérer comme explicable l'égalité du rendement scolaire car le temps et l'énergie déployés pour accélérer le rythme de leur développement personnel s'avèrent du temps et de l'énergie en moins à investir dans les performances scolaires. Et si cela est vrai, nous devrions alors conclure que tout en maintenant le rendement scolaire équivalent, l'enseignement individualisé rencontre davantage le but ultime de l'éducation qui est précisément le développement intégral de la personne (du moins selon l'avis de nombreux spécialistes internationaux qui sont rapportés par Faure, 1973).

ANNEXE 1

"Verbatim" des mises en situation

MISES EN SITUATION ("VERBATIM")

INTRODUCTION

"Avant de commencer, j'aimerais vous demander quelque chose: je voudrais que ce qui sera dit ici reste entre nous, que tous ensemble on garde secret de ce qui va se passer ici. Je vous le demande parce qu'il va y avoir d'autres classes qui vont venir et je ne voudrais pas que les autres élèves sachent ce qui se passe; d'accord?"

"Ce que l'on va faire ce matin, c'est un peu spécial parfois tu auras envie de dire farfelu et peut-être extravagant mais j'aimerais que tu essaies quand même de le faire, je sais que tu en es capable. Ce que je veux savoir, c'est ton idée, ton idée bien à toi."

ASSOCIATION

- Passer les feuilles:

"J'aimerais que tu penses à un *animal* qui, pour toi, représenterait SAGE; te ferait penser au projet SAGE. Chacun y pense; dès qu'on l'a trouvé, on écrit le nom de l'animal sur la feuille et on attend un tout petit peu que tout le monde ait fini.

- Répéter la consigne pour:
  - aliment
  - couleur
  - vêtement

Ensuite, mise en commun: (éviter les "Pourquoi", employer les "Comment").

Faire un tableau des associations et des verbalisations des élèves.

MAGICIEN-SAGE

Un beau matin, le Magicien-SAGE surgit dans la classe et il vous dit: "Je suis un vieux magicien un peu fatigué, il ne me reste que trois voeux à donner et j'ai décidé de les donner à ce cher projet SAGE. Alors, dis-moi les trois voeux que tu voudrais pour SAGE."

Chaque élève met ses voeux dans le grand chapeau noir et ensuite chacun pige une série de voeux et lit ce qu'il y est écrit. Verbalisation si nécessaire.

POSITION

"Il nous reste une dernière chose à faire, c'est peut-être un peu difficile mais nous sommes tous capables de la faire.

Nous allons essayer d'adopter une position, une manière de se tenir, une posture, qui, pour toi, représenterait SAGE.

Tu peux placer ton corps, tes jambes, tes bras, ta tête comme tu veux." (Lui souligner l'importance de bien retenir sa position).

Une fois les positions adoptées par les enfants, nous leur avons annoncé que nous prendrions une photo de leur position. Ensuite, chaque enfant commentait sa position. (Ne pas oublier la consigne de la discrétion).

ANNEXE 2

Associations entre SAGE et animal
Associations entre SAGE et aliment
Associations entre SAGE et couleur
Associations entre SAGE et vêtement

Classe 1 (4e année Saint-Sauveur)

Élève	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*Chien* -j'en ai un chez nous -j'aime mon chien	*Pomme* -je vois des pommes en été, elles sont rouges et vertes comme cartes pour SAGE -les pommes, ça roulent vite	*Orange brûlée* -parce que les cartes où on met nos noms sont couleur orange brûlée	*Jupe longue (aux genoux)* -tu vas rire, mais j'ai choisi ça parce que Ginette en a une ce matin
B	*Chien-loup* -mon oncle en a un, c'est un chien de garde et il est malin	*Orange* -vers la fin de l'unité des fois, il y a une page orange -j'aime bien les oranges	*Rouge* -moi, je suis habillé en rouge -pour corriger, on prend un crayon rouge	*Maillot de bain* -j'aime ça me baigner un maillot ça protège -c'est "l'fun" un maillot comme c'est "l'fun" SAGE
C	*Souris* -fait penser à souris, parce que j'ai déjà écouter une histoire dans une unité avec souris	*Pomme* -pour la collation, on mange une pomme -pendant la collation, on se promène	*Vert (vert pâle)* -c'est une belle couleur -les magnétophones sont verts	*Costume de bain* -ils en ont parlé une fois dans les unités
D	*Chat* -j'en ai un chez moi	*Saucisse* -fait penser à hot-dog, dans hot-dog j'aime la saucisse, j'aime beaucoup les hot-dogs	*Blanc* -les unités sont blanches	*Maillot de bain* -il fait chaud dans la classe et aimerais parfois être en costume de bain
E	*Hippopotame* -j'en ai vu dans une unité -c'est gros	*Creton* -j'en mange souvent le matin -j'aime beaucoup	*Noir* -les unités sont écrites en noir -c'est une belle couleur c'est foncée, c'est beau	*Robe longue* -ça me fait penser aux unités -c'est beau
F	*Lapin* -j'en ai un -j'aime lapin car me fait penser au blanc	*Steak haché* -j'en mange le matin	*Blanc* -les unités sont blanches	*Bavette (de sa salopette)* -ma salopette, c'est mon costume d'école je le porte toujours pour aller en classe

Classe 2 (4e année Saint-Sauveur)

Elève	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*Serin* -association avec les lettres de SAGE: serin, animal, généreux, étourdi	*Pomme* -c'est rond comme la terre. Il y a un coeur comme le projet SAGE est le coeur de l'école	*Or* -dans ma vie, c'est l'or qui compte le plus, et à l'école c'est SAGE -les bijoux en or coûtent chers	*Gilet à col roulé* -il y a de la chaleur comme dans SAGE -amusant chaleur -SAGE, c'est mieux ques les autres méthodes
B	*Oiseaux* -les oiseaux sont habituellement sages	*Citrouille* -c'est gros -c'est bon à manger	*Blanc* -c'est comme la neige et SAGE est amusant comme la neige	*Culotte* -j'aime porter le pantalon -il est en velours, c'est beau -il y a deux jamges, comme lorsqu'on travaille à deux
C	*Chien de chasse* -il est malin, méchant -il est gros -je l'aime	*Pomme* -elle est mûre -elle est juteuse	*Rose* -c'est le "fun" comme une rose -on vit dans le "gai"	*Manteaux de fourrure* -c'est doux comme le projet SAGE -ça nous rend joyeux -on est bien dans la fourrure comme dans SAGE
D	*Singe* -ça épluche des bananes -je n'aime pas trop ça	*Céleri* -c'est bon -ce n'est pas seul, il y a des branches	*Vert foncé* -j'aime assez la couleur -pour certains c'est difficile parce qu'ils sont en retard	*Gilet* -il est plein de couleur, il y a du rose comme dans SAGE -il est léger, j'aime en porter, on est bien dans un chandail
E	*Chat* -c'est un animal pas sauvage	*Pomme* -c'est bon pour la santé -j'aime beaucoup les pommes -SAGE ne bouge pas, comme les pommes ne bougent pas	*Vert foncé* -pour certains SAGE c'est dur, parce qu'ils sont en retard -j'aime assez la couleur	*Pantalon* -c'est beau -c'est chaud -c'est nécessaire pour aller à l'école
F	*Chat* -j'aime les chats, mais je les aime moyen	*Orange* -c'est bon pour la santé -ça se mange bien -j'aime beaucoup les oranges	*Brun* -tous les arbres sont bruns -les arbres sont beaux à voir	*Pantalon* -c'est un jean, c'est mon plus beau pantalon, je les mets chez moi et pour aller à la messe -un jean c'est spécial, c'est beau

Elève	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*Chien* -ça me fait penser aux chiens dans les unités -j'aime ça, c'est mon animal préféré -il est petit, et il joue avec moi	*Cochon* -je n'aime pas ça -ça me fait penser aux trois petits cochons dans une unité	*Rouge* -on doit souligner les noms en rouge dans les unités -c'est ma couleur préférée -c'est la couleur préférée de ma mère	*Clown* -dans un cirque, il y a des clowns, dans une unité il y avait un clown -j'ai porté un habit de clown une fois, c'est beau, c'est ample, il y a de grands souliers
B	*Chat* -j'ai un gros matou -je l'aime -c'est agréable quand il couche avec moi	*Carotte* -je n'aime pas tellement ça je ne savais pas quoi marquer d'autre -ça peut servir pour faire un nez à un bonhomme de neige	*Bleu* -c'est ma couleur préférée -ça me fait penser à des bleuets, c'est agréable	*Chandail* -c'est un gros chandail chaud que ma mère tricote -je suis bien dedans
C	*Lapin* -au camping, il y avait un lapin et j'allais le voir -c'est doux et j'aime ça -j'aimerais en avoir un mais ça sent mauvais	*Pomme* -c'est bon, ça me fait penser à des pommes de tire -c'est rouge comme la couleur du sang -j'en mange souvent	*Blanc* -j'ai choisi ça à cause de la neige, à cause du lapin, à cause de ma chambre -c'est net	*Gaucho* -j'en ai eu un en Floride -j'aime ça, je suis bien dedans -j'en voulais un comme ma mère -il y a juste ça qui me fait
D	*Chat* -j'aime ça et j'aimerais en avoir un blanc et noir -il serait petit, pas paresseux, et il serait mignon	*Tomate* -ça m'a passé par la tête -elle est grosse et rouge et je n'aime pas ça	*Bleu* -c'est beau, ce n'est pas une couleur triste -j'ai beaucoup de bleu -beaucoup de personnes portent du bleu	*Robe* -j'en porte beaucoup à l'été -j'aime ça moyen -je suis bien dedans -j'en ai beaucoup de sortes
E	*Cheval* -c'est mon animal préféré -je fais de l'équitation -il est gros, et me fait un peu peur -il est blanc et brun	*Carotte* -j'aime ça, mais crue -j'aime la couleur	*Bleu* -c'est ma couleur préférée -j'aime ça parce que j'en porte	*Chandail* -il est gros et doux -il est chaud -il est beau -il est bleu
F	*Singe* -c'est drôle -j'en vois souvent à la T.V."la planète des singes" -je n'aimerais pas en avoir	*Barbecue* -j'aime ça -mon oncle a une ferme et quand je vois les poulets je pense à B.B.Q.	*Rose* -quand je fais des unités je passe mon temps à effacer avec mon efface rose -j'aime le rose, c'est doux, ça fait penser à "bébé rose"	*Espadrilles* -ça sert pour aller à l'école, c'est utile -je passe mon temps à les attacher

Elève	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*Tortue* -c'est sage, ça ne bouge pas beaucoup, ça va lentement -ça porte sa maison sur elle -j'aime les tortues	*Chocolat* -il faut que je sois sage pour en avoir -SAGE au cours de l'année c'est long comme une grande barre de chocolat -j'aime le chocolat	*Rouge vin* -je bois du vin de temps en temps lorsque je suis sage -c'est la couleur des braves -quand je me suis fait baptiser, j'étais habillé en rouge	*"Jacket"* -je suis à l'aise dedans, comme je suis à l'aise dans les unités -c'est léger, comme lorsque j'apporte quelques unités chez moi
B	*Chien* -j'en ai un et je l'aime beaucoup -il est gentil -ses oreilles vont dans le plat où il mange	*Pomme* -il y a beaucoup d'exercices dans les unités qui réfèrent aux pommes -j'aime les pommes	*Rose* -ma pierre de naissance est rose -j'aime le rose -à l'arrière des unités les feuilles sont roses	*Jean* -c'est confortable, j'aime ça -quand il est grand, il me fait penser aux unités -j'en porte habituellement
C	*Oiseau* -quand l'unité est dure, et qu'on arrive à la finir, on chante	*Patate* -il y a des unités grosses comme des patates -j'aime ça moyennement	*Vert pâle* -la page à la fin des unités est vert pâle -c'est la couleur de l'espérance, et j'espère monter en 5e année	*Gilet à manches courtes* -c'est un chandail léger -comme des unités qui sont courtes
D	*Chien* -ça court vite et dans les unités on devrait essayer d'en faire plus, pour aller plus vite pour arriver à la fin de l'année	*Carotte* -c'est long comme les unités qui sont longues -c'est court aussi comme les unités qui sont courtes -j'aime beaucoup les carottes	*Blanc* -les unités sont toutes blanches -il y a du blanc sur le drapeau du Québec	*Pantalon* -le pantalon a deux jambes comme les unités de mathématiques commencent par2 -aussi ça me fait penser aux unités qui se travaillent à 2
E	*Hibou* -c'est sage -ça va lentement, et moi dans les unités difficiles je vais lentement -je n'aime pas tellement	*Chou-fleur* -j'aime ça -les unités sont blanches comme un chou-fleur	*Rose* -les feuilles derrière les unités sont roses -j'aime le rose -ça me fait penser à fleurs et c'est agréable	*Chandail* -certaines unités sont petites comme un chandail -j'aime ça des chandails; c'est chaud
F	*Chat* -c'est sage ma tante en a un, c'est agréable, c'est facile à flatter comme les unités faciles dans SAGE. -ça court vite nous autres aussi on travaillent vite dans SAGE	*Carotte* -je n'en mange pas, c'est cultivé, c'est pas sauvage, c'est pas affreux -c'est comme si c'était savant parce que c'est cultivé	*Blanc* -parce que l'unité est toute blanche, le dessus et dedans -ça me fait penser au chat de ma tante -le blanc c'est soyeux et doux	*Gilet* -il est gros, en laine, chaud. C'est pas trop pesant à porter comme SAGE -à un monsieur gelé on lui passe un chandail comme dans les unités on aide

Classe 5 (5e année Notre-Dame du Sacré-Coeur)

Elève	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*Canard* -j'ai vu un dessin de canard dans unité -ce n'est pas un animal dangereux -j'aime ça	*Vache(signifie boeuf)* -j'aime pas ça ben, ben -ce n'est pas un animal dangereux	*Bleu* -le ciel bleu, ça fait beau	*Pantalon* -c'est propre -c'est sage -c'est utile
B	*Chien* -c'est un animal intelligent -j'aime ça	*Pomme* -c'est dur, une pomme -j'aime ça	*Vert* -c'est comme les magnétophones (couleur) -j'aime ça moyen le vert	*"Suit"(anglais, elle veut parler d'un habit de neige)* -ça me fait penser à l'anglais
C	*Ecureuil* -je trouve ça fin et ma tante en a un -je trouve ça beau	*Orange* -parce que j'en mange beaucoup et que j'aime la couleur	*Noir* -dans les unités y'a seulement la couleur noire -je ne l'aime pas ben ben	*"Suit" (anglais)* -ça me fait penser à l'anglais -si on ne met pas de "suit" en hiver, ça va mal
D	*Souris* -c'est beau, une souris -c'est facile à attraper, je suis capable d'en attraper	*Carotte* -c'est dur -ça fait du bien aux yeux pour bien voir dans les unités	*Blanc* -c'est la couleur dans les feuilles dans les unités -me fait penser au ciel avec nuages blancs, c'est très beau	*"Suit" (anglais)* -me fait penser à l'anglais -des "suits", je n'aime pas tellement ça
E	*Eléphant* -c'est gros, il a des cornes et c'est beau des défenses d'éléphant	*Olive* -parce que j'aime les olives et la couleur verte	*Vert* -j'aime ça -ça me fait penser à la couleur des magnétophones	*Chemise* -j'aime ça -on est bien dans une chemise
F	*Girafe* -une girafe ça a un long cou et parfois les unités sont longues à faire	*Banane* -j'aime la couleur et j'aime ça les bananes	*Blanc* -les feuilles des unités sont blanches	*Gilet* -j'aime les gilets qui ont des dessins dessus -j'aime la couleur -c'est léger

Elève	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*Poisson* -ça ne fait pas de bruit -ça ne dérange pas -n'aime pas en manger	*Carotte* -c'est pour bien voir -j'aime ça	*Bleu* -fait penser au ciel, aux voyages, quand on voyage on change toujours -fait penser à loin, vaste	*Gilet* -tout le monde en porte -gilet léger, pas chaud, où on est bien dedans
B	*Chien* -c'est mon animal préféré -je pense à petit chien pas malin, tranquille	*Céleri* -c'est un aliment vert, j'en mange et c'est bon -je le vois avec un pied et des feuilles au bout	*Noir* -dans les unités les lettres sont noires -ce n'est pas une belle couleur	*Gilet* -tout le monde en porte -gilet léger, pas chaud, où on est bien dedans
C	*Chevreuil* -c'est doux, fait penser à SAGE -c'est pas mal gros, c'est beau	*Avocat* -fait penser à l'unité sur les métiers -je n'y ai jamais goûter	*Noir* -je n'aime pas le noir, c'est foncé -l'écriture dans les unités est noire	*Salopette* -quand ça va mal, je me fâche et je peux dire "saperlipopette"
D	*Chien* -j'en ai un chez nous il est gris. C'est un berger allemand, il est trop gros pour jouer mais pas méchant	*Bonne poire* -c'est bon -c'est mon dessert préféré -j'en mange souvent	*Bleu* -c'est la première couleur qui m'a passée par la tête -c'est une belle couleur	*Gilet* -c'est un petit gilet confortable, pas trop chaud, ni trop froid
E	*Chien boule dogue* -il y en a un derrière chez nous et il jappe tout le temps quand je passe il est gros	*Pomme* -fait penser à la récréation	*Blanc* -les unités sont blanches -ce n'est pas ma couleur préférée	*Robe de laine* -une robe chaude, d'hiver, à hauteur des genoux
F	*Alligator* -c'est méchant -ça balaie tout sur son passage mais on ne peut pas faire la même chose avec les unités	*Carotte* -c'est pour la vue	*Rouge* -c'est une belle couleur -avec les unités, on ne voit pas vie en rose, mais en rouge -aime mieux le rouge que le rose	*Manteau* -on est bien dedans, on a chaud -c'est un assez gros manteau d'hiver

Classe 7 (6e année Notre-Dame du Sacré-Coeur)

lève	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*Perroquet* -c'est sage et ça parle	*Patate* -j'aime ça, fait penser à Untel	*Vert* -fait penser aux magnétophones -j'aime travailler avec magnétophones	*Chemise* -les personnes qui viennent visiter SAGE en portent -avec un magnétophone fait comme un reporter
B	*Fourmi* -c'est vaillant, ça travaille beaucoup et dans SAGE on travaille beaucoup	*Crêpe* -parce que j'aime ça et c'est bon	*Blanc* -parce que les feuilles de papier sont blanches	*Gilet* -tout le monde en porte -on est bien dans gilet -c'est chaud et pas lourd
C	*Bélier* -c'est sage un bélier jusqu'à ce qu'on le dérange	*Steak haché* -j'aime ça	*Rouge* -le dessus des cassettes est rouge	*Cravate* -ben, Gabriel, en porte -je trouve ça beau
D	*Chat* -c'est intelligent et sage	*Poulet* -quand je mange du poulet, je suis sage -c'est du poulet B.B.Q.	*Gris* -comme les écouteurs -c'est triste un peu, mais assez belle couleur -je l'aime moyen	*Pantalon* -tout le monde en porte -c'est utile
E	*Lièvre* -c'est sage et intelligent	*Boudin* -je n'aime pas ça, c'est pas assez bon	*Blanc* -c'est beau -fait penser à feuilles	*Culottes courtes* -pour la gymnastique tout le monde en porte
F	*Cheval* -ça va vite -c'est beau -c'est mon animal préféré	*Salade* -il y a toutes sortes de choses dans salade, comme dans SAGE	*Bleu* -c'est ma couleur préférée -fait penser à ami	*Cravate* -fait penser à monsieur SAGE avec une cravate -ça fait sérieux

Élève	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*Perroquet* -à cause des magnétophones et dans les unités ils répètent souvent	*Carotte* -des fois, les unités sont longues	*Noir* -les explications sont écrites en noires -je n'aime pas le noir plus qu'une autre couleur	*Jupe* -parce que certaines unités sont courtes -j'aime pas ça, les jupes
B	*Zèbre* -les unités sont écrites en noir et blanc -une amie a fait une recherche sur le zèbre	*Céleri* -ben, j'aime ça	*Vert* -parce que j'ai les yeux verts -le vert, j'aime ça moyen	*Pantalon* -on est bien dedans -je mets un pantalon pour venir à l'école
C	*Chat* -j'aime ça et j'en ai un	*Ananas* -c'est un beau fruit j'aime ça et j'en mange beaucoup	*Blanc* -les pages unités sont blanches -la neige est blanche -le blanc, j'aime ça moyen	*Pantalon* -j'aime mieux le pantalon que la jupe pour aller à l'école
D	*Oiseau* -parce que j'aime les oiseaux	*Pomme* -dans une unité d'anglais, on parlait justement de la pomme -j'aime ça les pommes	*Jaune* -j'aime ça	*Pantalon* -j'aime mieux les pantalons que la jupe, on est mieux dedans
E	*Oiseau* -j'en ai un, j'aime ça c'est un oiseau tranquille, c'est un pinson. Parfois je lui parle en anglais	*Orange* -j'aime ça -c'est bon, j'en mange souvent	*Blanc* -les unités sont blanches -on voit assez de blanc que ça devient une habitude de voir blanc	*Col roulé (gilet)* -c'est un gilet ni gros, ni petit -il est chaud et j'aime ça, on est bien dedans et j'en porte très souvent
F	*Sanglier* -ça a l'air bon -ça me fait penser à Astérix -c'est épeurant un peu	*Viande* -pour faire unité, faut être fort; pour être fort, faut manger de la viande	*Noir* -l'écriture est noire dans les unités	*Tuque* -dans une unité, j'ai un dessin de bonhomme avec une tuque -j'aime en porter, tout dépendant s'il fait chaud ou froid

ANNEXE 3

Voeux du magicien SAGE

Classe 1 (4e année Saint-Sauveur)

A -plus de "pana-vue"
-plus de magnétophones
-plus de cassettes

B -avoir bien
-aimer SAGE
-avoir mes tests bien

C -que ça ne parle pas dans les classes
-pas courir pendant le projet SAGE
-pas courir pour les magnétophones

D -que le projet SAGE dure toute la journée
-avoir des unités de calcul
-avoir plus de magnétophones

E -avoir plus de magnétophones
-avoir des unités de calcul en même temps que les unités de français
-faire du projet SAGE toute la journée

F -avoir plus de magnétophones
-avoir plus de cassettes
-avoir des cahiers blancs

Classe 2 (4e année Saint-Sauveur)

A -je voudrais que le projet SAGE dure jusqu'au secondaire
-je voudrais que le projet SAGE soit dans le calcul, la catéchèse, la lecture, dans à peu près toutes les choses qu'on apprend
-je voudrais que le projet SAGE soit aimé par tout le monde

B -que ce soit un peu plus tranquille dans la classe
-que SAGE dure plus longtemps
-qu'on ait plus d'unités

C -que les cassettes soient rangées
-que le projet continue en 5e année
-que mes camarades de classe continuent de travailler avec SAGE

D -de donner au projet SAGE d'autres unités
-de donner de la joie et de l'amitié
-de donner d'autres manières de fonctionner

E -que les élèves réussissent en classe
-qu'on soit sages
-et que nous nous aimions

F -il guette s'il y a des personnes dans le passage
-il va voir dans le bureau s'il y a de l'argent
-il sort sans claquer la porte pour ne pas être vu

Classe 3 (4e année Notre-Dame du Sacré-Coeur)

A -je suis deuxième de ma classe et j'aimerais être le premier
-que je sois dans le projet SAGE en 5e année
-que je comprenne mieux les signes de mathématiques: union (U) et intersection (∩)

B -ne pas faire de test
-écouter tout le temps des cassettes
-pouvoir écrire au tableau

C -que le projet SAGE continue
-que SAGE-anglais commence en 4e année
-avoir plus de crayon graphite

D -pouvoir bricoler dans une unité
-ne pas faire l'unité 1-034
-avoir une unité avec des dessins à dessiner

E -faire beaucoup d'unités
-réussir mes tests
-écouter plus mon professeur

F -aller en excursion
-si les magnétophones nous appartenaient au moins!
-que chacun ait son "pana-vue"

Classe 4 (4e année Notre-Dame du Sacré-Coeur)

A -que le projet SAGE continue
-qu'il y ait de plus en plus de professeurs dans le projet SAGE
-qu'il y ait de plus en plus d'élèves dans le projet SAGE

B -de toujours rester dans le projet SAGE
-de ne pas doubler mon année; de monter en 5e année
-de toujours faire des unités

C -d'être heureuse
-de bien travailler pour monter en 5e année
-de gagner pour le million

D -nous voudrions que tu donnes ton chapeau et ta baguette à quelqu'un
-nous voudrions que tu donnes ton don à quelqu'un
-nous voudrions que tu nous montres une dernière démonstration de SAGE

E -avoir des unités plus épaisses
-avoir plus de cassettes
-d'avoir moins d'unités en mathématiques

F -que les unités de mathématiques soient plus longues
-de rapetisser l'unité 1-300-1
-d'allonger l'unité 4-218-1

Classe 5 (5e année Notre-Dame du Sacré-Coeur)

A -on peut amener des cassettes chez nous et les ramener le lendemain

-qu'il donne deux crayons graphite à tout le monde de la classe

-quand on sait une unité on pourrait faire le test tout de suite et si on fait une faute dans le test on fait l'unité, sinon on n'a pas besoin de la faire

B -je souhaiterais qu'il y ait un jeu presqu'à chaque unité, soit mot mystère, mots croisés, ortho ou verbo

-je souhaiterais qu'il y ait moins de conjugaison et plus d'orthographe

-je souhaiterais qu'il y ait plus d'unités d'anglais

C -je souhaiterais trois autres magnétophones

-je souhaiterais plus d'unités d'anglais

-j'aimerais avoir plus de jeux

D -beaucoup de jeux dans les unités

-beaucoup d'unités d'anglais

-plus de crayons graphite

E -j'aimerais que l'ordinateur soit dans notre classe

-j'aimerais avoir beaucoup de crayons graphite

-je voudrais qu'il y aurait des systèmes d'alarme pour nous avertir que des personnes ont volé des magnétophones

F -plus de cartes vertes

-des unités de mathématiques tous les après-midi

-plus de matériel pour les unités

Classe 6 (5e année Notre-Dame du Sacré-Coeur)

A -finir l'année correctement en temps
-comprendre les unités
-bien faire mon travail

B -de finir mes unités
-d'avoir de bonnes notes
-d'être bonne en mathématiques

C -être moins fatiguée le matin de bonne heure
-que je trouve tout le matériel voulu
-réussir tous les tests des unités

D -avoir une enregistreuse à moi
-j'aimerais que ça serait moi qui ait inventé le projet SAGE
-et aussi d'être parmi les gens de l'INRS

E -que les unités soient moins longues
-qu'elles soient plus amusantes
-qu'il y ait moins d'activités ennuyantes

F -finir mes unités à temps
-faire moins d'anglais
-bien faire mon travail

Classe 7 (6e année Notre-Dame du Sacré-Coeur)

A -aller plus vite
-être plus vaillant
-être au même rythme (que les autres)

B -avoir plus de magnétophones
-dire ce que veut dire les mots en anglais
-avoir des jeux pour apprendre mieux

C -des unités de mathématiques
-plus d'écouteurs et de magnétophones
-plus de cassettes d'anglais et d'unités (d'anglais)

D -finir toutes les unités de français de l'année
-finir toutes les unités d'anglais
-passer mon année

E -qu'il fasse disparaître les unités de grammaire
-qu'il fasse apparaître des crayons graphite
-qu'il fasse apparaître des jeux dans les unités

F -qu'il n'y ait plus d'erreur dans le corrigé
-qu'après avoir fait une erreur on ne la recommence plus
-que toutes les matières soient dans SAGE: mathématiques, français, géographie, anglais, musique et tous les arts

Classe 8 (6e année Notre-Dame du Sacré-Coeur)

A -que le projet SAGE dure longtemps

-qu'à l'école, on puisse faire ce que l'on veut

-qu'on puisse aller à l'école quand on veut

B -qu'il y ait plus de jeux dans les unités

-qu'il y ait des mathématiques et que ça fonctionne comme le français

-qu'il y ait des activités dans les unités et qu'elles soient à faire avec un groupe d'amis

C -avoir des unités de mathématiques

-de travailler dans les unités qu'on veut (français, mathématiques, anglais)

-que le projet SAGE dure plus longtemps

D -qu'il y ait plus de mathématiques

-qu'il n'y ait plus de réunions à l'INRS pour nos professeurs afin qu'on n'ait pas de remplaçantes

-qu'on fasse plus d'unités

E -avoir plus d'unités avec cassettes

-que tout le monde soit bon

-qu'il n'y ait plus d'activités dans les livres de français comme la grammaire de Alain De Bray et comme la grammaire etc...etc...etc...

F -que les unités soient toujours faciles

-qu'il n'y ait pas d'anglais

-qu'il y ait des mathématiques

BIBLIOGRAPHIE

AQUINO, J. A sample of Individualized programs. *Journal of Teacher Education*, 1976, 28 (3), 276-280.

AUSUBEL, D.P. *Educational Psychology: a cognitive view.* Holt Rinehart and Winston, 1968.

BEGIN, Y. et alii. *Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire.* Projet SAGE, année 1974-75. Québec, INRS-Education, mai 1976, R-085.

BEGIN, Y. et alii. *Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire.* Projet SAGE, année 1975-76. Québec, INRS-Education, décembre 1976, R-106.

BLOOM, B.S. *Human Characteristics and School Learning.* N.Y. McGraw-Hill Book Co., 1976.

BROOKOVER, W.R. et ERICKSON, E.L. *Sociology of education.* Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1975.

BROUDY, H.S. The demand for accountability: Can Society Exercice control over Education? *Education and Urban Society*, 1977, 9 (2), 235-250.

BURDIN, J. Introduction to theme: Individualization of learning and Instruction. *Journal of Teacher Education*, 1976, 28 (3), 195-196.

CAMPBELL, D.T. et STANLEY, J.C. *Experimental and Quasi-experimental designs for research.* Chicago: Rand McNally, 1966.

CARKUFF, R. et TRUAX. *Toward effective counseling and psychotherapy: Training and practice.* Chicago, Aldine 1966.

DWYER, M.S. Mastering change in education: Understanding the anxieties created by change. *Educational Technology*, 1977, 12 (1), 54-57.

ERICKSON, E.H. *Youth, Change and Challange.* Garden City, N.Y., Doubleday, 1965.

FAURE, E. *Apprendre à être*. Paris, Unesco-Fayard, 1973.

GELFAND, D.M. et COHEN, E.A. Child development research: Who Reads it? *Contemporary Psychology*, 1977, 22 (1), 17-19.

GORGON, W.J.J. *Stimulation des facultés créatrices dans les groupes de recherche par la méthode synectique*. Edition Hommes et Techniques, Paris, 1965.

GUILFORD, G. *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill, 1967.

GUILFORD, J.P. et HOEFNER, R. *The analysis of intelligence*. McGraw-Hill, 1971.

HAMACHECK, D.E. *Behavior dynamics in teaching, learning and growth*. Boston: Allyn et Bacon, 1975.

HAVIGHURST, R.J. *Human development and Education*. David McKay Company, N.Y., 1965.

HELMER, O. Orienting Education toward the future. *Educational Research Quarterly*, 1977, 1 (4), 34-44.

JOURARD, S.M. *La transparence de soi*. Les éditions St-Yves Inc., 1972.

MASLOW, A.H. Creativity in self-actualizing people, in Anderson H.H. (Ed.): *Creativity and lets Cultivation*, N.Y.: Harper 1959, 83-95.

NEUJAHR, J.L. The individualized Instruction Game, N.Y.: Teachers College Press, 1976.

NOREM-HEBEISEN, A.A. A multidimensional Construct of Self-Esteem. *Journal of Educational Psychology*, 1976, 68 (5), 559-565.

OSGOOD, C.E.; SUCI, G.J.; TANNEBAUM, P.H. *The Measurement of Meaning*, University of Illinois Press, Urbana, 1957.

PELLETIER, D.; NOISEUX, G.; BUJOLD, C.F. *Developpement vocationnel et croissance personnelle*. McGraw-Hill ed., 1974.

PHI DELTA KAPPA. *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Ill.: F.E. Peacock, 1971.

PIAGET, J. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959.

RIESMAN, D.; GLASER, N. et DENNY, R. *The lonely crowd.* N.Y.: Doubleday, 1950.

RIVERIN-SIMARD, D. Perception de l'interrelation: situation motivante. Rapport non publié, 1971.

ROBERSON, D.R. *Model for analyzing Individualized Instruction.* Austin: Educational Systems Associates Inc., 1975.

ROGERS, C. *Client centered therapy.* Boston: Houghton-Miffin, 1951.

ROGERS, C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: a study of science.* N.Y.: McGraw-Hill, 1959.

ROSENBERG, M. *Society and the adolescent self-image.* Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1965.

SHEERER, E.T. The relationships between self and acceptance of others. *Journal of Consulting Psychology,* 1949, 13, 169-175.

SHOSTROM, E.L. *EITS personal orientation inventory: and inventory for the measurement of self-actualization.* San Diego: Educational and Industrial Testing Service, 1968.

SIEGEL, S. *Nonparametric Statistics for Behavior Science.* Toronto: McGraw-Hill, 1956.

STAATS, A.W. *Social Behaviorism.* Homewood, Ill.: Dorsey, 1975.

TORRANCE, E.P. *Rewarding Creative Behavior.* N.J.: Prentice-Hall, 1965.

TRAVERS, R.W.M. (Ed.) *Second handbook of research on teaching.* Chicago: Rand McNally, 1973.

WIERSMA, W. Evaluating instructional effectiveness. *Journal of Teacher Education,* 1976, 27 (3), 238-242.

YAMAMOTO, K. Relationship between creative thinking abilities of teachers and achievement and ajustment of pupils. *Journal of experimental education,* Vol. 32, no. 1, Fall 1963, p. 1-25.

YEAKY, C.C. The individualized Instruction Game Critics. *Journal of Teacher Education,* Fall 1976, Vol. XXVII, no. 3, 280-284.

TEXTE 6

ETUDE DU PASSAGE DE L'ELEMENTAIRE AU SECONDAIRE POUR DIX ETUDIANTS DU PROJET SAGE

Lucie Hamel
Claire Turcotte

R-118

Mai 1977

1. INTRODUCTION

Le projet d'enseignement individualisé SAGE s'étend tout au long du deuxième cycle de l'élémentaire. Il couvre maintenant (1976-77) le français aux trois niveaux; l'anglais aux deux derniers niveaux et les mathématiques au premier niveau. Après un séjour d'une, deux ou trois années dans le projet, les élèves se retrouvent au niveau secondaire. Il s'avère donc fort important pour les concepteurs du système d'obtenir des renseignements sur le passage, déjà délicat, du secteur élémentaire à celui du secondaire. Il faut cependant replacer le problème dans son contexte: le projet SAGE n'est qu'un élément parmi plusieurs facteurs psychologiques et intellectuels affectant ce passage. Notre but premier est de s'informer sur la réintégration dans un système d'enseignement collectif d'élèves ayant étudié dans un système individualisé.

Cette étude menée à la fin de janvier 1977, est essentiellement exploratoire, c'est-à-dire qu'elle veut avant tout recueillir le plus d'informations et de commentaires possibles. Elle se compose de trois volets: le premier porte sur la méthodologie employée; le deuxième dresse un portrait des réponses des élèves et des enseignants accompagné d'une critique des questions posées et/ou des réponses données; le troisième donne un aperçu des commentaires des enseignants.

2. METHODOLOGIE

2.1 Population[1]

Dix (10) étudiants ont été choisis au hasard dans les deux classes de sixième année de 1975-76 de l'école Notre-Dame du Sacré-Coeur de la Commission scolaire de Ste-Foy. L'échantillon se compose de six (6) filles et quatre (4) garçons répartis dans une école publique et des écoles privées; un (1) garçon et quatre (4) filles vont dans les écoles privées et trois (3) garçons et deux (2) filles vont à la même école publique.

2.2 Instruments

Destiné aux étudiants, un questionnaire de type entrevue[2] a été bâti à partir des hypothèses déduites des objectifs généraux du projet SAGE ainsi que sur la réadaptation à l'enseignement collectif. D'une façon plus spécifique les questions portent sur l'attention, l'écoute et la compréhension des directives, l'anxiété face aux tests, les résultats scolaires, la persistance à la tâche, le travail d'équipe, la somme et le rythme de travail.

---

1 Nous remercions les étudiants qui ont accepté de nous rencontrer parfois même sur leur heure de dîner; nous remercions également les enseignants qui ont répondu au questionnaire.

2 Voir annexe A.

Parallèlement à ce premier questionnaire, un deuxième questionnaire[3] a été construit. Trois enseignants complètent ce deuxième questionnaire, ceci pour chacun des étudiants. Les questions touchent essentiellement les mêmes aspects que celui des étudiants, sauf qu'il consiste en un questionnaire écrit où le choix des réponses s'échelonne de 1 (très souvent) à 5 (rarement); nous avons aussi placé à la fin une question ouverte où l'enseignant pouvait émettre ses commentaires personnels. Ces questionnaires ont été envoyés aux enseignants qui transmettent maintenant les matières qui furent étudiées par les enfants dans le cadre du projet SAGE, soit français et anglais, et à un enseignant "témoin", en l'occurence, l'enseignant de mathématiques.

2.3 Cueillette de données

Pour recueillir les données, la procédure suivante a été employée: un premier contact est établi avec l'étudiant par téléphone et nous prenons rendez-vous avec lui à son école; lors de la rencontre, nous tentons de lui poser toutes les questions prévues; néanmoins cette entrevue ne se veut pas à caractère normatif, nous laissons libre cours à l'étudiant de nous donner ses commentaires sur SAGE, son école actuelle, ses enseignants, son travail scolaire ou l'atmosphère de la classe; parallèlement, un questionnaire est posté à chacun des trois (3) enseignants concernés qui doivent nous le transmettre par retour du courrier.

---

3 Voir annexe B.

La prochaine partie traitera donc du contenu des questions et des réponses à la fois des étudiants et des enseignants.

3. ETUDE DES DONNEES

Nous verrons, dans l'ordre, les quatre éléments suivants:

- les questions posées aux étudiants, les réponses qu'ils ont données, les questions correspondantes posées aux enseignants, leurs réponses, le tout suivi de commentaires portant aussi bien sur les questions posées que sur les réponses données.
- les questions posées uniquement aux *étudiants* avec leurs réponses et nos commentaires.
- les questions posées uniquement aux *enseignants* avec leurs réponses et nos commentaires.
- un résumé des observations personnelles que les enseignants nous ont transmises à la fin de leur questionnaire.

3.1 Six (6) questions aux étudiants et neuf (9) questions correspondantes tirées du questionnaire aux enseignants, seront analysées dans cette première partie.

3.1.1 Questions aux étudiants

- Aiment-ils étudier dans cette école?

Lorsqu'on leur demande s'ils aiment étudier à l'école où ils sont présentement, les étudiants disent apprécier leur nouveau milieu; les nuances qui suivent cette appréciation globale sont cependant divergentes. En effet, plusieurs enchaînent avec des commentaires positifs: "ça change de milieu" (école privée), "activités diversifiées" (école publique) etc.; d'autres par ailleurs ont des remarques plus négatives: "le milieu est strict" (école privée), "faut s'habituer à travailler le soir" (école publique), etc...

Questions aux enseignants

- Est-ce que Untel semble aimer venir à l'école?

A cette question, portant sur la perception de l'enseignant vis-à-vis le sentiment général de l'étudiant face à l'école, la très grande majorité de ceux-ci estiment que ces étudiants aiment venir à l'école *très souvent* et *souvent*. Une seule étudiante est perçue comme n'aimant que *quelquefois* et *rarement*[4] venir à l'école.

Commentaire: Qu'il s'agisse d'écoles publiques ou d'écoles privées, il semble que le phénomène "nouveauté" soit le principal facteur qui détermine l'appréciation des étudiants.

---

4 Il est à noter qu'en principe chaque étudiant est jugé par trois enseignants ce qui explique qu'il y ait des jugements différents pour un même étudiant.

De plus, la perception des enseignants rejoint celle des étudiants sans toutefois apporter les nuances recueillies au moyen des entrevues. Il faut, par ailleurs, noter que la question aux enseignants se formule ainsi: "Est-ce que Untel semble aimer venir à l'école?"; cette question peut être tout à fait différente de celle posée aux étudiants: "Aimes-tu venir dans *cette* école?".

3.1.2 Questions aux étudiants

L'enseignement collectif leur posent-ils des problèmes? Si oui, croient-ils que c'est au niveau de l'écoute des directives? de la compréhension des directives? ou de l'attention au contenu?

En général les étudiants n'ont pas eu de difficultés majeures à retourner à l'enseignement collectif; ce fut pour la plupart une question de temps, une adaptation au début de l'année scolaire. Il y a deux cas extrêmes parmi les étudiants: une étudiante préfère nettement l'enseignement collectif parce qu'elle préfère le contact avec les enseignants, alors qu'une autre étudiante trouve "que ça va trop vite en français, trop lentement en anglais" et qu'elle a de la difficulté à prendre des notes en français.

Quant aux étudiants qui ont eu le plus de difficulté à se réadapter, il semble que ce soit un problème d'écoute des directives et des contenus: "j'étais un peu dans la lune au début de l'année" "j'étais souvent distraite dans la présentation du contenu". Cependant

il faut noter que, pour la plupart des étudiants, cette adaptation est maintenant complète.

Questions aux enseignants

Croient-ils que Untel *écoute* les directives qu'ils donnent en classe?

Croient-ils que Untel *comprend* les directives qu'ils donnent en classe?

Croient-ils que Untel *suit* leur cours avec attention?

A ces questions, les enseignants ont signifié que, très souvent (46/70)[5], souvent (15/70), assez souvent (7/70), quelquefois (2/70), les étudiants comprenaient, écoutaient et suivaient les directives et les cours donnés en classe. A la question portant sur la compréhension des directives, les résultats obtenus sont légèrement plus faibles qu'aux deux autres questions.

Comment être: Il semble que, de part et d'autre, les problèmes rencontrés par le retour à l'enseignement collectif soient relativement minimes. Cependant, au

---

5 90 est le nombre maximum de réponses possibles pour trois questions, i.e. 30 réponses par question. Au moment d'écrire ce texte, il manque les réponses écrites de 2 professeurs d'anglais qui répondaient pour 6 étudiants, soit un total de 20 réponses, ce qui ramène effectivement le total à 70. Quant aux 2 professeurs qui n'ont pas répondu, par écrit, ils nous ont dit au téléphone qu'un seul des 6 étudiants manifestait certaines difficultés et que tout était parfait pour les 5 autres; leur trop grand nombre d'activités les avait empêchés jusqu'à présent de nous répondre par écrit.

sujet de ces problèmes, les étudiants et les enseignants ont des opinions partagées: les premiers voient les difficultés au niveau de l'écoute des directives et les autres au niveau de la compréhension. Il se peut toutefois que les étudiants en difficulté aient l'attitude d'une personne qui écoute sans toutefois y mettre toute leur attention...

D'une façon générale, il semble que le retour à l'enseignement collectif soit inscrit, tout comme le changement d'école, à l'enseigne de la nouveauté; les étudiants s'y adaptent finalement, assez bien.

3.1.3 Question aux étudiants

Sont-ils anxieux lorsqu'ils ont à répondre à des tests ou à des examens?

Trois étudiants répondent par l'affirmative à cette question alors que les sept autres sont plus ou moins (quatre) ou pas du tout anxieux.

Question aux enseignants

Trouvent-ils que Untel est anxieux lorsqu'il subit des tests et des examens dans leur matière?

Six enseignants sur une possibilité de trente répondent carrément par l'affirmative, "très souvent" et "souvent", quatre disent "assez souvent" alors que les autres nous disent que ça arrive "quelquefois", et dans

la majorité des cas "rarement".

Commentaire: Il est intéressant de constater que les réponses des enseignants corroborent en grande partie les perceptions qu'ont les étudiants de leur anxiété. Compte tenu des nombreux tests que les élèves devaient passer dans le projet SAGE et de la grande homogénéité des réponses, nous pouvons croire que le projet SAGE permet à ses utilisateurs de se familiariser et de s'adapter à l'anxiété générée par les tests.

3.1.4 Question aux étudiants

Ont-ils de bons résultats scolaires et, de toute façon, en sont-ils satisfaits?

Les étudiants que nous avons rencontrés sont à peu près tous satisfaits de leurs résultats scolaires; une étudiante se trouve un peu faible; deux autres étudiants se trouvaient un peu faible avant Noël mais ils sont maintenant contents de leurs résultats.

La plupart des étudiants ont répondu uniquement en termes de satisfaction personnelle sauf quelques-uns qui situaient leurs résultats en comparaison avec la moyenne et se qualifiaient de "moyens" ou de "forts".

Question aux enseignants

Est-ce que Untel obtient de bons résultats dans la matière qu'ils enseignent?

Croient-ils que Untel fournit un rendement équivalent à ses capacités intellectuelles?

Sauf dans le cas d'une étudiante où les trois enseignants qui la rencontrent trouvent qu'elle n'a pas de bons résultats et qu'elle ne fournit pas un rendement équivalent à ses capacités intellectuelles, les enseignants s'entendent pour répondre que les neuf autres étudiants ont de bons résultats et qu'ils fournissent un rendement équivalent à leur capacité intellectuelle.

Commentaire: Il est intéressant de remarquer que la plupart des étudiants parlent en termes de satisfaction personnelle de leurs résultats scolaires. Face à ce contentement, les enseignants manifestent eux aussi une satisfaction presque générale vis-à-vis le rendement académique de ces étudiants. Il semble donc que la plupart d'entre eux n'ont pas de problème apparent d'apprentissage scolaire. Notre échantillonnage (pris au hasard) serait-il à remettre en cause?

3.1.5 Question aux étudiants

Croient-ils être persistants lorsqu'ils entreprennent une tâche?

Unanimement, les étudiants se trouvent persistants dans les travaux qu'ils entreprennent; trois d'entre eux nuancent leur jugement "dans la mesure du possible" alors qu'une autre dit qu'elle exagère même dans l'autre sens et travaille trop.

Question aux enseignants

Selon eux, Untel est-il persistant dans les tâches qu'il entreprend?

Les enseignants jugent les étudiants persistants dans les tâches qu'ils entreprennent à l'exception d'une étudiante qui le serait moins.

Commentaire: Cette question serait peut-être à reformuler compte tenu des réponses qui sont toutes positives! La question n'est probablement pas suffisamment nuancée (répondre par la négative démontre une bien mauvaise estime de soi!!!); par ailleurs, savons-nous exactement ce que veut dire persistance à la tâche?

3.1.6 Question aux étudiants

Préfèrent-ils travailler seul ou en équipe?

Cette question est probablement celle où les opinions sont le plus nuancées. En effet, sur les neuf étudiants qui formulent un jugement (le dixième exprimant qu'il ne travaille jamais en équipe) tous aiment le travail en équipe; trois d'entre eux aiment également travailler seul et un préfère généralement cette seconde alternative. Ceux qui préfèrent le travail en équipe le font parce qu'il y a "plusieurs opinions", "plus d'idées", que "ça permet l'échange", que "ça va plus vite", alors que l'étudiant qui préfère travailler seul nous signale qu'il "n'aime pas lorsque les gens ne sont pas du même avis".

Question aux enseignants

Untel a-t-il de la facilité à travailler en équipe?

La plupart des réponses concernant cette question, sauf quatre, s'accordent pour mentionner qu'au moins, "assez souvent" ces élèves ont de la facilité à travailler en équipe. Une seule fait référence à l'item "rarement".

Commentaire: Il est intéressant de voir comment les étudiants rencontrés apprécient le travail d'équipe et la diversité des sources qu'il permet sans pour autant refuser de travailler seul. Il faut cependant noter que d'après les commentaires des étudiants et des enseignants, le travail en équipe est relativement peu utilisé comparativement au travail individuel.

3.2 Trois (3) questions ont été posées uniquement aux étudiants.

3.2.1 Travaillent-ils plus, moins ou autant que l'an passé?

Six étudiants travaillent plus que l'an passé dont cinq relevant du secteur privé. Les quatre autres, rattachés au secteur public, travaillent à peu près autant sauf un qui travaille moins que l'an dernier puisqu'il lui faut attendre les autres.

Commentaire: Il est intéressant de noter que les élèves fréquentant les écoles du secteur privé ont l'impression de travailler plus que l'an passé tandis que ceux du secteur public ont plutôt l'impression de travailler autant. Les étudiants du secteur privé travaillent-ils réellement plus que ceux du secteur public? Les réponses des étudiants semblent confirmer la mentalité populaire voulant que les écoles privées "font plus sérieux" que les écoles publiques.

3.2.2 Se sentent-ils obligés d'attendre les autres ou trouvent-ils qu'ils vont trop vite?

En général, les étudiants n'ont pas de difficulté à suivre le rythme de la classe. Néanmoins, certains mentionnent qu'ils terminent leur travail avant ou après la majorité des élèves suivant qu'ils obtiennent de plus ou moins bons résultats dans la matière concernée.

Commentaire: Même si la plupart des étudiants considèrent qu'ils suivent le rythme de la classe, peu d'entre eux semblent importunés par le fait d'être plus rapides ou plus lents que la majorité de la classe.

3.2.3 Le travail dans leurs unités leur manquent-ils?

Trois étudiants disent clairement que les unités leur manquent soit parce que c'était plus facile ainsi, soit parce qu'il préfère cette alternative à des feuilles détachées. Deux étudiants ne détesteraient pas avoir

des unités mais dans des matières déterminées, soit en mathématiques, soit en français et peut-être en anglais. Trois étudiants ne tiennent pas du tout à retrouver leurs unités, l'une ajoutant même que c'est plus motivant pour elle de produire son propre matériel. Des deux étudiants qui restent, l'un ne donne aucun indice dans un sens ou l'autre, le dernier ne mentionne pas que les unités lui manquent.

Commentaire: Le fait que seulement trois étudiants sur dix manifestent que les unités leur manquent, et que deux étudiants les utiliseraient dans des matières déterminées, pourrait signifier que l'usage des unités n'a pas créé de dépendance chez la plupart d'entre eux.

Notons que cette question hypothétique provoque, forcément, des réponses du même ordre; c'est pourquoi, nous croyons que cette question n'apporte, somme toute, que peu d'éléments à notre analyse.

3.3 Deux (2) questions ont été posées uniquement aux enseignants.

3.3.1 Croyez-vous que Untel a des comportements dénotant une bonne estime de lui même?

A cette question, sept (7) réponses indiquent que "assez souvent", neuf (9) indiquent "souvent" et huit (8) indiquent que "très souvent" les étudiants ont

des comportements démontrant une bonne estime d'eux-même. Aucune réponse n'indique "quelquefois" et "rarement".

Commentaire: Il semble que les étudiants aient une vision positive d'eux-mêmes. De plus, la plupart d'entre eux se montrent satisfaits face à leur rendement scolaire; bref, ces étudiants semblent avoir une image positive d'eux-mêmes.

3.3.2 Jugez-vous que Untel travaille de façon autonome dans les cadres de votre cours?

Sur les vingt-quatre (24) réponses touchant cette question, une (1) seule indique "quelquefois", deux (2) "assez souvent", six (6) "souvent" et quinze (15) "très souvent". Il semble donc, que presque tous les étudiants travaillent "souvent" et même "très souvent" de façon autonome.

Commentaire: Sachant que l'autonomie personnelle est un des buts premiers de SAGE, les concepteurs du projet SAGE peuvent se féliciter que les anciens étudiants du système conservent cette habitude de travailler d'une façon autonome; mais la marge entre cette façon autonome de travailler et un manque de socialisation peut s'avérer, parfois, très minime.

3.4 Commentaires des enseignants

Les enseignants, par leur indépendance vis-à-vis SAGE, nous fournissent des informations à la fois sur les élèves qui ont étudié à l'intérieur du projet et sur certains aspects du projet lui-même. Voici un résumé des principaux commentaires.

Beaucoup de commentaires d'enseignants mentionnent l'autonomie de ces étudiants. Certains autres aussi en traitent tout en mentionnant un certain individualisme face au travail scolaire et face aux pairs. Une enseignante indique que la réception auditive est pénible mais l'effort personnel remarquable. Une autre parle d'un "manque d'habitude" vis-à-vis l'effort et de travail accompli avec un maximum de facilité. Deux enseignants parlent d'étudiants doués, sérieux et appliqués. Un autre mentionne que l'élève est "ouvert" envers son enseignant et les autres élèves; il est spontané. Enfin, une enseignante mentionne un certain manque de maîtrise chez l'étudiant qu'elle observe, même si celui-ci a beaucoup d'intérêt et de goût au travail.

Ces informations sont pour nous d'un grand intérêt; il s'avère cependant fort difficile de départager entre les caractéristiques personnelles des individus et les effets spécifiques du projet SAGE.

4. CONCLUSION

En tenant compte des renseignements obtenus, il ne semble pas que le passage d'un enseignement individualisé (pour deux matières) à un enseignement collectif ait posé des problèmes réels aux étu-

diants rencontrés. L'élément qui domine est probablement le passage d'un milieu à un autre milieu (école élémentaire à l'école secondaire) avec tout ce que comporte ce changement tant d'un point de vue psychologique que d'un point de vue intellectuel.

Deux principales critiques peuvent être formulées à propos de la méthodologie employée. La première concerne la formulation des questions. Avons-nous posé les "bonnes" questions? Avons-nous été cherché les renseignements que nous voulions obtenir? Il nous semble, pour notre part, que nos questions aux étudiants, par leur ouverture, nous apportaient à la fois, beaucoup de données et peu de comparaisons; d'autres questions, telle "Es-tu persistant dans les tâches que tu entreprends", entraînaient inévitablement des réponses positives. Par contre, les questions aux enseignants, par leur fermeture, nous apportaient moins de renseignements, malgré la gradation des choix de réponses (si l'on exclut, évidemment, les observations personnelles de ceux-ci).

Le deuxième critique porte sur le choix de l'échantillonnage des étudiants. Bien que celui-ci ait été fait au hasard, il semble que, pour la plupart, ces élèves réussissent bien dans leur travail scolaire. Sont-ils représentatifs des deux classes de sixième année du projet SAGE de l'année 1975-76? La concordance des réponses nous amène à penser que, soit que l'ensemble de la population réussisse bien dans le domaine scolaire, soit que le hasard ne fasse pas toujours bien les choses...

Il faudrait, de plus, s'interroger sur la pertinence d'utiliser un groupe témoin. Celui-ci nous permettrait d'effectuer des comparaisons et peut-être ainsi dégager plus clairement les effets du projet SAGE.

Les observations des enseignants nous ont particulièrement intéressées vue la distance entre eux et SAGE. Une remarque, en particulier, nous a frappé: il s'agit de celle concernant l'autonomie des élèves. Etant donné le nombre relativement élevé de commentaires portant sur ce sujet, nous pouvons émettre l'hypothèse que le projet SAGE peut amplifier cette tendance à l'autonomie. En contrepartie, des enseignants trouvent que certains élèves sont individualistes, peu ouverts face à leurs pairs et que leur travail est uniquement axé vers la réussite scolaire.

Devant cette situation, une question s'impose: un système d'enseignement individualisé peut-il entraîner chez ses utilisateurs des comportements de type "individualiste"? Si tel était le cas, n'y aurait-il pas lieu de modifier certains éléments comme, par exemple, augmenter le nombre des documents invitant à travailler en groupe? De même, une sensibilisation des enseignants à ce phénomère leur permettrait de réagir et peut-être, selon le cas, de modifier leur intervention auprès des étudiants.

Finalement, en dehors des éléments que nous venons de citer, les élèves du groupe SAGE n'ont pas eu de problèmes majeurs à se réadapter à l'enseignement collectif; ils aiment bien leur école; ils sont, dans l'ensemble, satisfaits de leurs résultats scolaires et ils sont peu anxieux vis-à-vis les tests et les examens; bref, il semble que leur intégration au système d'enseignement du niveau secondaire se soit déroulée sans trop de heurts.

ANNEXE A

Questionnaire de type entrevue s'adressant aux étudiants

Questionnaire de type entrevue s'adressant aux étudiants

1) Aimes-tu étudier dans cette école?

2) L'enseignement collectif te pose-t-il des problèmes
   en français?
   en anglais?
   en mathématiques?

   as-tu des problèmes d'attention au contenu?
   as-tu des problèmes d'écoute des directives?
   as-tu des problèmes de compréhension des directives?

3) Es-tu anxieux (nerveux) face aux tests et aux examens?

4) As-tu de bons résultats scolaires?
   En es-tu satisfait?

5) Crois-tu être persistant dans les tâches que tu entreprends?
   Vas-tu jusqu'au bout de ce que tu entreprends?

6) Aimes-tu travailler en équipe?
   Préfères-tu faire tes travaux seul?

7) As-tu l'impression de travailler plus, moins ou autant que
   l'an passé?

8) Te sens-tu obligé d'attendre les autres ou encore trouves-tu
   qu'ils vont trop vite pour toi?

9) Est-ce que ça te manque de ne pas avoir tes unités?

ANNEXE B

Questionnaire aux enseignants

Questionnaire aux enseignants

ETUDIANT :

MATIERE :

ENSEIGNANT:
(facultatif)

Ce questionnaire comprend douze (12) questions. A chacune des onze (11) premières questions, vous répondez par l'un des cinq (5) choix suivants:

Très souvent	Souvent	Assez souvent	Quelquefois	Rarement
1	2	3	4	5

Pour indiquer votre réponse, vous écrivez le chiffre correspondant à votre choix dans l'espace prévu à cette fin; répondez à toutes les questions.

La douzième question est ouverte, ceci afin que vous nous signaliez des particularités que vous auriez notées. Ces commentaires seront pour nous d'une grande importance.

1) Croyez-vous que *écoute* les directives que vous donnez en classe? ____

2) Croyez-vous que *comprend* les directives que vous donnez en classe? ____

3) Selon vous, est-il persistant dans les tâches qu'il entreprend? ____

4) Croyez-vous que a des comportements dénotant une bonne estime de lui-même? ____

5) Est-ce que semble aimer venir à l'école? ____

6) Trouvez-vous que est anxieux lorsqu'il subit des tests et des examens dans votre matière? ____

7) Est-ce que obtient de bons résultats dans la matière que vous enseignez? ____

8) Croyez-vous que fournit un rendement équivalent à ses capacités intellectuelles? ____

9) Croyez-vous que suit votre cours avec attention? ____

10) Jugez-vous que travaille de façon autonome dans les cadres de votre cours? ____

11) a-t-il de la facilité à travailler en équipe? ____

12) Avez-vous remarqué des traits particuliers chez , autres que ceux que nous venons de mentionner et qui pourraient être reliés au fait qu'il (elle) ait étudié dans le cadre de SAGE. (Cette question est importante pour nous, car elle pourra permettre d'élargir nos éléments d'investigation).

_____

_____

_____

_____

_____

Merci!

TEXTE 7

EVALUATION DU PROJET SAGE
D'APRES L'OPINION D'UN GROUPE DE PARENTS

Roger A. Cormier

R-122

Décembre 1977

REMERCIEMENTS

De nombreuses personnes ont collaboré au projet SAGE. Il devient donc difficile d'identifier des individus ou des groupes spécifiques dans une page de remerciements. Nous voulons tout de même souligner l'apport des trois groupes suivants: les parents qui ont accepté de compléter le questionnaire, les enfants qui le leur ont remis et les enseignantes qui ont encouragé leurs élèves à le faire.

Nous désirons également souligner la collaboration de Lizette Boivin et de Colette Sénéchal qui ont travaillé respectivement à la préparation dactylographique du questionnaire et du présent document.

RESUME

D'après l'opinion des parents, tirée d'un questionnaire qui leur a été adressé au printemps de 1977, les enfants de deux classes expérimentales du projet SAGE ont démontré des progrès sur divers plans; ils sont, en particulier, plus débrouillards, ils travaillent plus fort et ils aiment mieux l'école. Tous les parents se disent satisfaits, à divers degrés, de l'expérience.

1. INTRODUCTION

Depuis quelques années de nombreux enseignants ont recours à l'opinion de leurs étudiants pour connaître les points forts et les points faibles de leur enseignement. L'INRS-Education a acquis une expérience des plus précieuses dans ce domaine grâce aux travaux de Françoys Gagné, créateur de l'instrument PERPE[1].

Le directeur du projet SAGE, Yves Bégin, a cru bon au cours de l'année 1975-76 d'avoir recours à une cueillette d'informations analogue, en vue de combler une lacune qui existait à ce moment: obtenir une évaluation de nature quantitative des parents[2] des enfants des classes expérimentales. Il prépara donc un instrument approprié à l'aide d'un des parents et de Françoys Gagné. Les résultats de ce premier sondage apparaissent dans le rapport d'évaluation du projet pour l'année 1975-76 (Bégin et Paquet, 1976).

A la suite de cette expérience, le questionnaire fut l'objet d'une nouvelle révision effectuée par Danielle Riverin-Simard, en consultation avec Françoys Gagné. Ils modifièrent considérablement les énoncés des items 9, 11c et 17 à 22 (ou les questions 6, 7 et 13 à 18 de la version de 1976-77). Le nombre d'items fut également réduit de 25 à 20. La nouvelle version du questionnaire apparaît en appendice A.

---

1 Perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants.

2 Toutefois, nous nous demandons s'il n'aurait pas mieux valu parler, comme nous l'expliquerons plus loin (section 3.8), de l'opinion des "mères" plutôt que de celle des "parents".

2. CONTENU DU QUESTIONNAIRE

On peut regrouper les items du questionnaire autour des dimensions suivantes:

1. Description de la population (items 1 et 2)
2. Indice de satisfaction générale des parents (item 19)
3. Information des parents concernant le projet (items 3 et 4)
4. Influence du projet sur le comportement ou les attitudes des enfants (items 5 à 9 et 15)
5. Influence du projet en français (items 7, 8 (a) à (d))
6. Travail de l'enfant à la maison (items 10 à 13)
7. Support à l'enfant (items 14, 16 et 17)
8. Commentaires personnels des parents (item 20)

Nous reprenons dans la section qui suit, chacune de ces dimensions.

3. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

3.1 Description de la population du sondage

Les copies du questionnaire furent remises aux deux enseignantes des classes du projet SAGE qui les distribuèrent à leurs élèves en leur demandant de remettre chaque copie à leurs parents. Il s'agit de deux classes de 4e année (item 1) de l'école Saint-Sauveur. Nous avons reçu 44 réponses sur un total d'environ 55[3] questionnaires. Dans 27 cas (61%) il s'agissait de parents d'une fillette (item 2).

---

3 Nous ne pouvons donner ici plus de précisions à cause du nombre d'absences dans les classes qui varie d'une journée à l'autre.

3.2 Indice de satisfaction générale des parents

Comme on le voit à la figure 1, tous les parents se disent satisfaits du projet SAGE. Plusieurs se disent même très ou extrêmement satisfaits.

Enoncé: Dans quelle mesure êtes-vous satisfaits dans l'ensemble du projet SAGE?

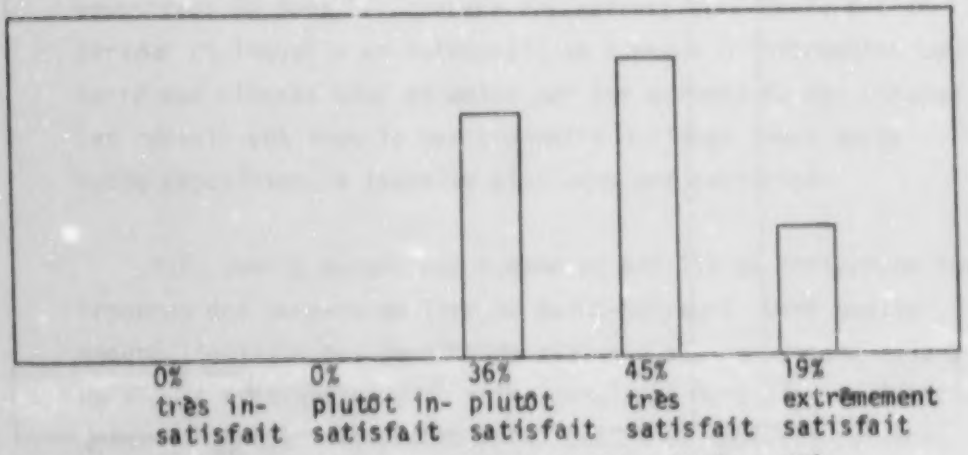


FIGURE 1. Distribution des réponses à l'item 19 (n = 42)

3.3 Information des parents concernant le projet

Tous les parents, sauf deux, ont dit avoir reçu de l'information écrite ou verbale concernant le projet (item 3). Cette information, comme on le voit à la figure 2, apparaissait suffisante à la très grande majorité d'entre eux. Ces résultats sont une nette amélioration par rapport à la situation de l'année précédente alors que l'information apparaissait insuffisante à la presque totalité des parents (Bégin

et Paquet, 1976, p. 157)[4].

Enoncé: L'information reçue est apparue:

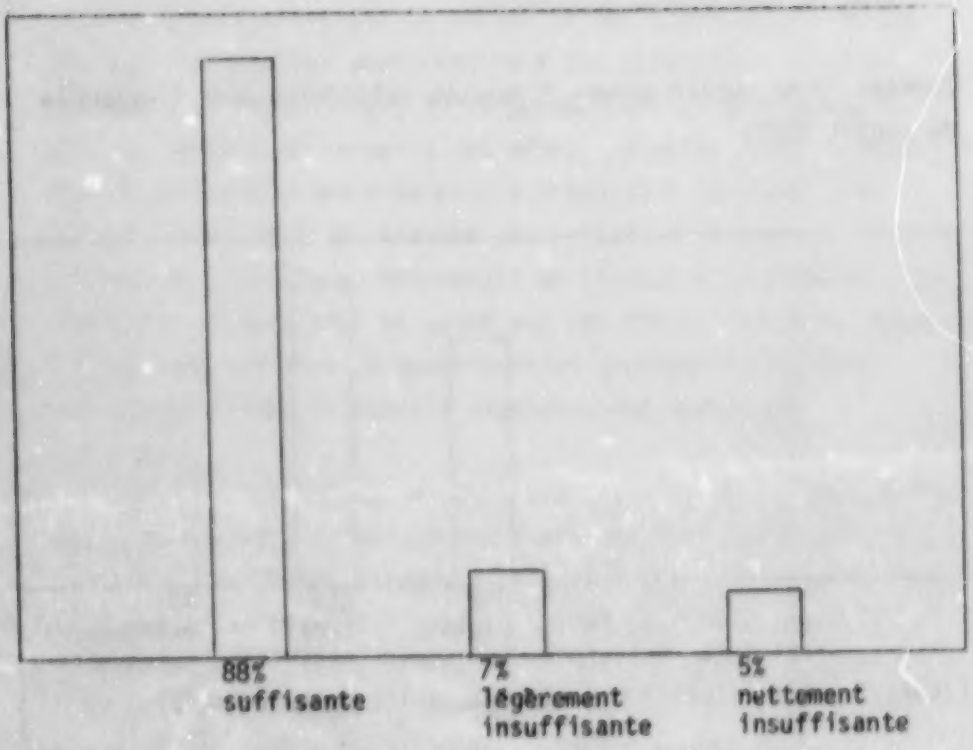


FIGURE 2. Distribution des réponses à l'item 4 (n = 41)

Il semble bien que les démarches entreprises l'année précédente auprès des parents de l'école Notre-Dame du Sacré-Coeur étaient à peu près les mêmes que celles entreprises à

4 Nous nous en tiendrons à ce seul item pour comparer nos résultats avec ceux de l'an dernier à cause de la trop grande divergence entre, d'une part, les deux questionnaires, et, d'autre part, les populations consultées.

l'école Saint-Sauveur, sauf peut-être, sur deux aspects spécifiques. D'une part, les deux enseignantes des classes SAGE de cette dernière école ont organisé au début de l'année scolaire une soirée ayant pour but d'informer les parents des objectifs poursuivis par le projet et des moyens mis à la disposition des enfants pour atteindre ces objectifs. On y a présenté, en particulier, le diaporama spécialement préparé par les membres du projet à cet effet. D'autre part, le personnel de l'école Saint-Sauveur a organisé à la mi-mai une exposition de tous les travaux des enfants de l'école à l'intérieur de laquelle on retrouvait un kiosque d'information consacré aux classes SAGE et animé par des enfants de ces classes. Les parents ont reçu le questionnaire quelques jours après cette exposition, à laquelle plusieurs ont participé.

Dans quelle mesure ces événement ont-ils pu influencer les réponses des parents de l'école Saint-Sauveur? Dans quelle mesure l'opinion des parents de chaque école correspond-elle à un esprit critique plus ou moins développé dans l'un ou l'autre groupe? Il est fort probable que chacun de ces deux facteurs a pu influencer l'opinion des parents. Nous ne saurions dire, toutefois, lequel a eu le plus d'importance.

3.4 Influence du projet sur le comportement ou les attitudes des enfants

Nous regroupons sous cette rubrique six items qui nous permettent de connaître l'opinion des parents concernant l'effet qu'a pu avoir le projet SAGE sur divers aspects du comportement ou de l'attitude des enfants. Nous remarquons d'abord à la figure 3 que les parents, en grande majorité, considèrent

que leur enfant travaille un peu plus ou beaucoup plus qu'avant.

Enoncé: Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, travaille-t-il:

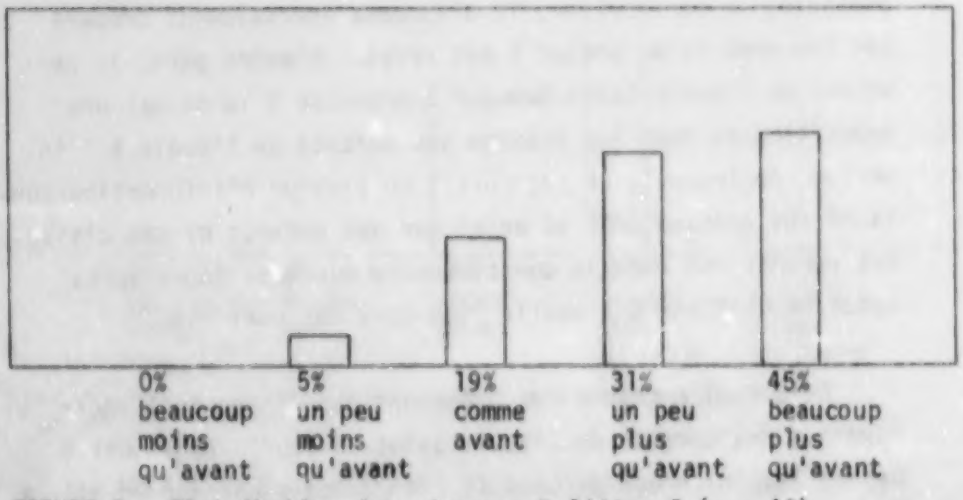


FIGURE 3. Distribution des réponses à l'item 5 (n = 42)

Si nous nous référons à la figure 4, nous constatons que les trois quarts des parents considèrent que leur enfant aime l'école un peu plus ou beaucoup plus qu'avant. Nous nous sommes demandés s'il n'existait pas un lien entre les résultats que nous présentons aux figures 3 et 4 (i.e. items 5 et 6). Nous avons donc calculé un coefficient de corrélation qui nous a permis d'établir qu'il existait effectivement un lien très étroit ($r = 0.53$) entre les items 5 et 6: les parents qui considèrent que leur enfant travaille plus qu'avant sont souvent d'avis que leur enfant aime mieux l'école qu'avant.

Enoncé: Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, aime-t-il l'école:

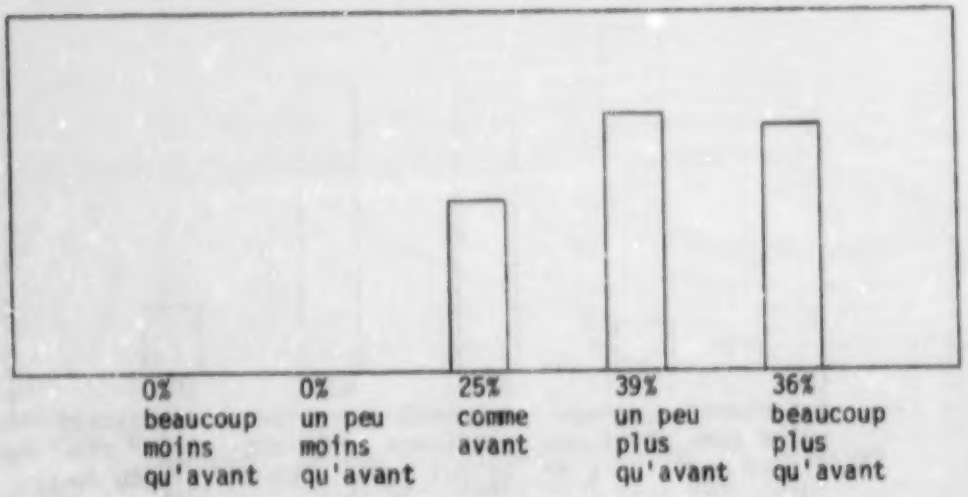


FIGURE 4. Distribution des réponses à l'item 6 (n = 44)

Nous retrouvons de nouveau une perception favorable des parents dans leur réponse à l'item 7 du questionnaire concernant la confiance que leur enfant a en lui-même depuis que le projet SAGE leur est accessible, comme on le constate à la figure 5.

Enoncé: Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, croyez-vous que votre enfant:

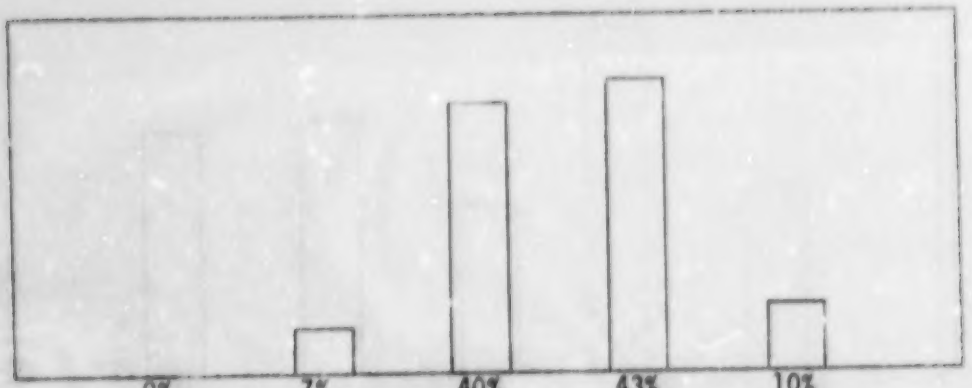


FIGURE 5. Distribution des réponses à l'item 7 (n = 42)

A l'item 8 du questionnaire, nous avons demandé aux parents comment leur enfant se débrouillait depuis leur entrée dans le projet SAGE. D'après les résultats présentés dans la figure 6, nous constatons une évaluation des plus positives des parents sur ce plan.

---

5 Ce dernier choix se lisait, par erreur, "a beaucoup moins confiance en lui". Compte tenu de la distribution des réponses, nous sommes d'avis que les parents ont lu "a beaucoup plus confiance en lui", spécialement par le fait qu'aucun parent n'a choisi le premier point de l'échelle.

Enoncé: Depuis son entrée dans le projet SAGE, comment votre enfant se débrouille-t-il dans son travail scolaire?

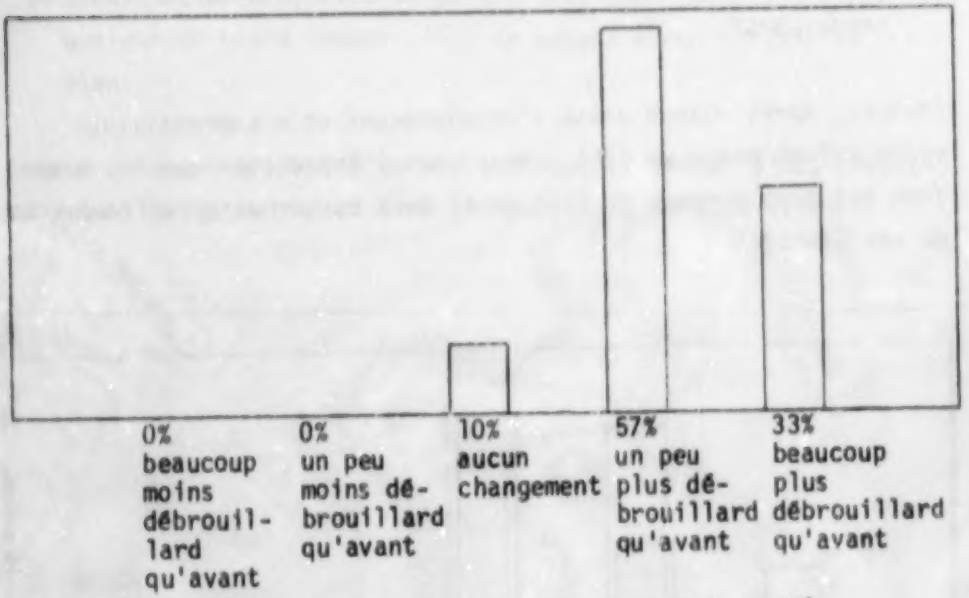


FIGURE 6. Distribution des réponses à l'item 8 (n = 42)

La figure 7 nous montre que les parents ont l'impression que leur enfant est, dans l'ensemble, légèrement moins nerveux qu'avant du fait qu'il doive passer ces tests. L'énoncé de cet item porte peut-être à ambiguïté quant à l'impact du projet SAGE, contrairement à ceux des quatre items précédents (items 5 et 8), où nous faisons plus clairement référence à une comparaison du projet SAGE avec les classes régulières. Il se peut qu'à la question 9, des parents comparent l'état de nervosité de leur enfant par rapport à ce qu'il était au début de l'année scolaire. Nous avons, par contre, constaté que cet

item a un lien, quoique pas tellement important[6] (r = .24), avec l'item précédent, ce qui serait un indice qu'un certain nombre de parents ont bel et bien comparé l'état de nervosité de leur enfant avec ce qu'il était avant leur entrée dans le projet SAGE.

Enoncé: Après chaque unité d'enseignement et d'apprentissage, votre enfant passe un test. Avez-vous l'impression que votre enfant est plus nerveux du fait qu'il doit passer un grand nombre de ces tests?

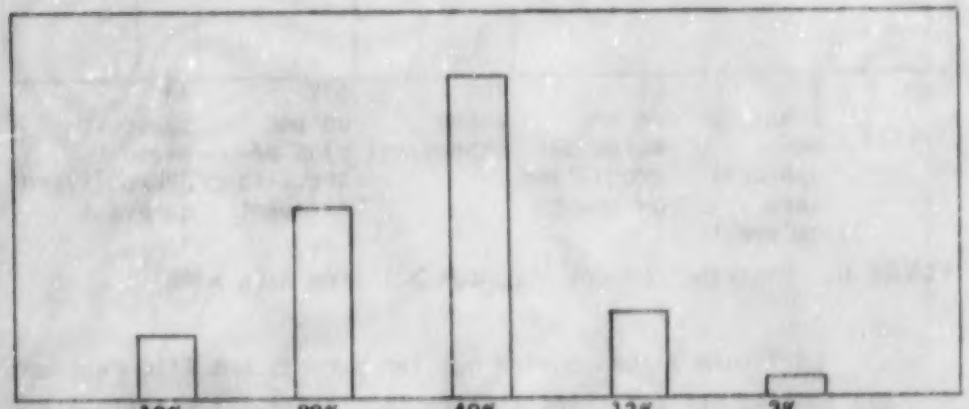


FIGURE 7. Distribution des réponses à l'item 9 (n = 40)

6 Certains lecteurs auraient sûrement tendance à dire "quoique très faible". Nous les référons, à ce propos, à Cormier et Bernier (1974, p. 3-5) et surtout à Cohen (1969, p. 20-25 et p. 76-78). A souligner que nous ne faisons appel ici qu'à des techniques de statistiques descriptives.

Nous demandons à chaque parent, enfin, s'il croit que son enfant s'entend mieux avec ses camarades de classe depuis qu'il est dans le projet SAGE. Comme nous le constatons à la figure 8, une majorité de parents répondent dans l'affirmative, quoique un grand nombre (48%) ne notent aucun progrès sur ce plan.

Enoncé: Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, croyez-vous qu'il s'entend mieux avec ses camarades de classe?

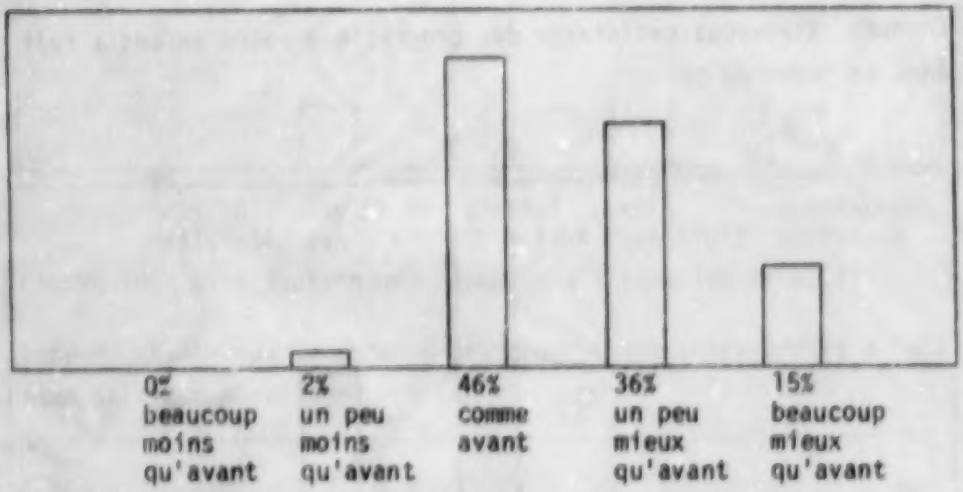


FIGURE 8. Distribution des réponses à l'item 15 (n = 39)

En résumé, nous constatons que l'ensemble des parents perçoivent que leur enfant a fait des progrès sur chacune des sous-dimensions présentées dans cette section grâce à leur insertion dans le projet SAGE. Ils considèrent, en particulier, que leur enfant est plus débrouillard, qu'il travaille plus et qu'il aime mieux l'école qu'auparavant.

3.5 Influence du projet sur les apprentissages en français

Le questionnaire prévoit quatre questions concernant les apprentissages des enfants en français. Chacun de ces items correspond aux quatre savoirs du programme de français c'est-à-dire le savoir parler, le savoir écrire, le savoir écouter et le savoir lire. Comme on le constate dans les figures 9 à 12, les parents se considèrent, dans l'ensemble, soit plutôt satisfaits, soit très satisfaits du progrès des enfants dans chacun de ces quatre savoirs.

Enoncé: Etes-vous satisfaits des progrès que votre enfant a fait dans sa façon de parler?

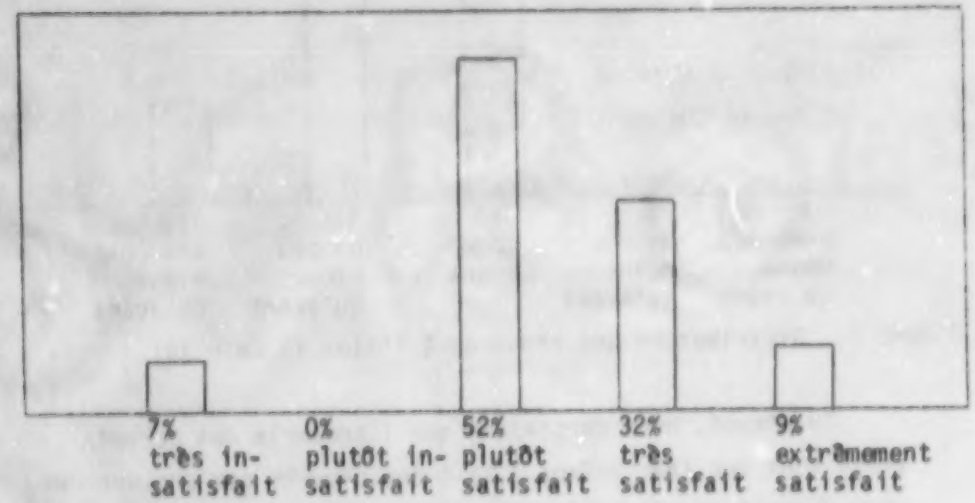


FIGURE 9. Distribution des réponses à l'item 18a (n = 44)

Enoncé: Etes-vous satisfaits des progrès que votre enfant a fait dans sa façon d'écrire?

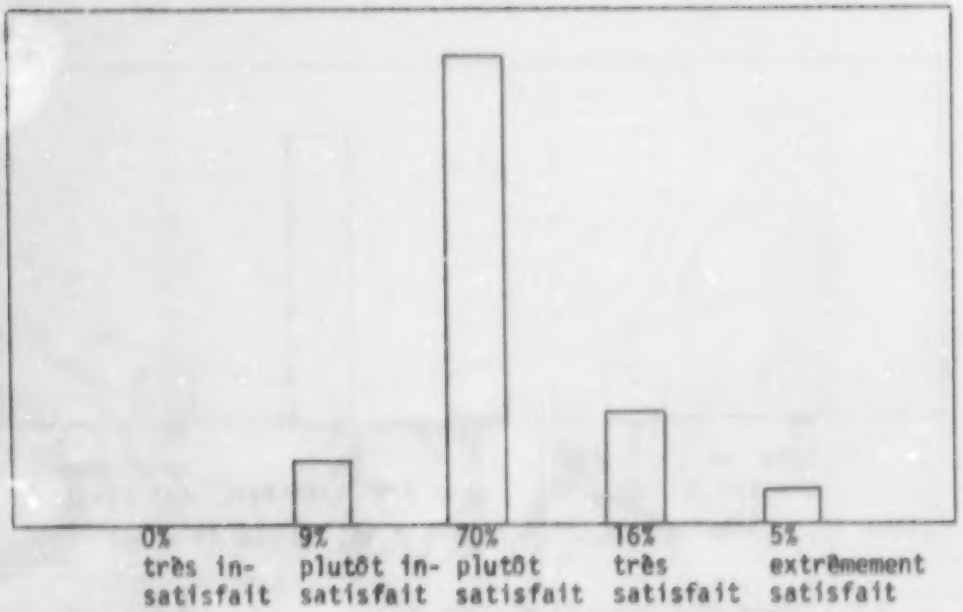


FIGURE 10. Distribution des réponses à l'item 18b (n = 43)

Enoncé: Etes-vous satisfaits des progrès que votre enfant a fait dans sa façon d'écouter?

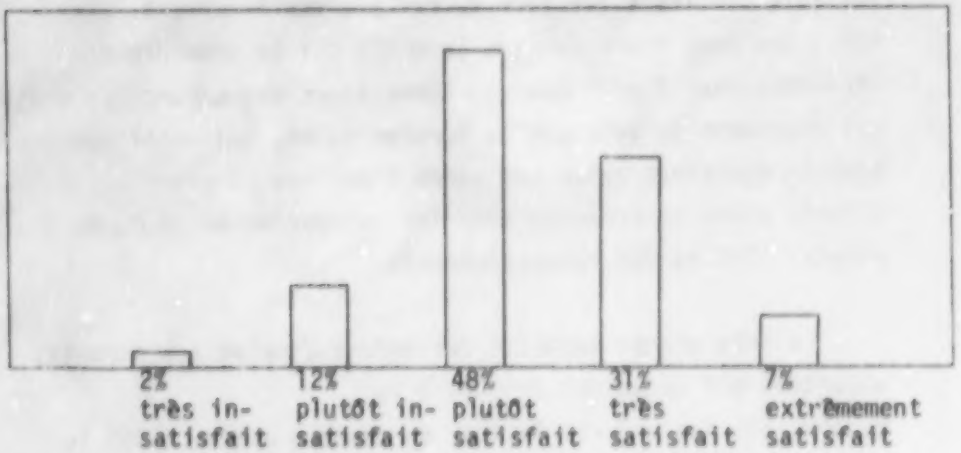


FIGURE 11. Distribution des réponses à l'item 18c (n = 42)

Enoncé: Etes-vous satisfaits des progrès que votre enfant a fait dans sa façon de lire?

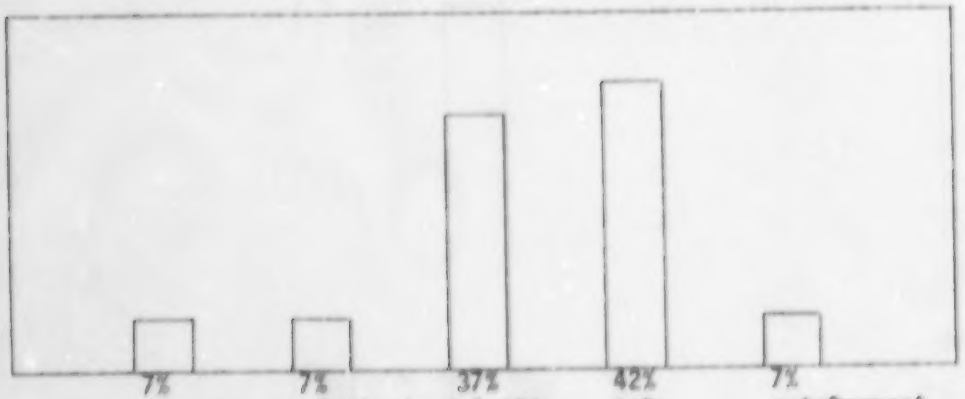


FIGURE 12. Distribution des réponses à l'item 18d (n = 43)

3.6 Travail de l'enfant à la maison

Une série de quatre questions a trait au travail des enfants à la maison. Nous demandons d'abord aux parents (item 10) s'ils désirent que leur enfant ait des devoirs à la maison. Les deux tiers de ceux (n = 37) qui se prononcent répondent dans l'affirmative. Deux tiers des parents (n = 31) qui expriment un avis sur le dernier sujet, indiquent que ces devoirs devraient avoir une durée d'environ 15 minutes. L'autre tiers se répartit dans les catégories de 10 ou de 30 minutes (10% et 23% respectivement).

La très grande majorité des enfants, selon les parents, apportent des documents de SAGE à la maison, 55% des enfants le font de temps à autre et 36% le font régulièrement (item 13). Dans l'ensemble, comme on le

voit à la figure 13, les enfants y consacrent en moyenne moins de 30 minutes de travail par jour[7]. Le temps consacré par les enfants au travail à la maison dépasse quelque peu l'attente des parents (moyenne d'environ de 25 minutes comparativement à 18 minutes à l'item 11). C'est peut-être pour cette raison que les parents mentionnent que les enfants travaillent plus et sont plus débrouillards car ceux-ci semblent dépasser leurs attentes.

Enoncé: A la maison, combien de temps, en moyenne, votre enfant consacre-t-il à son travail dans les unités?

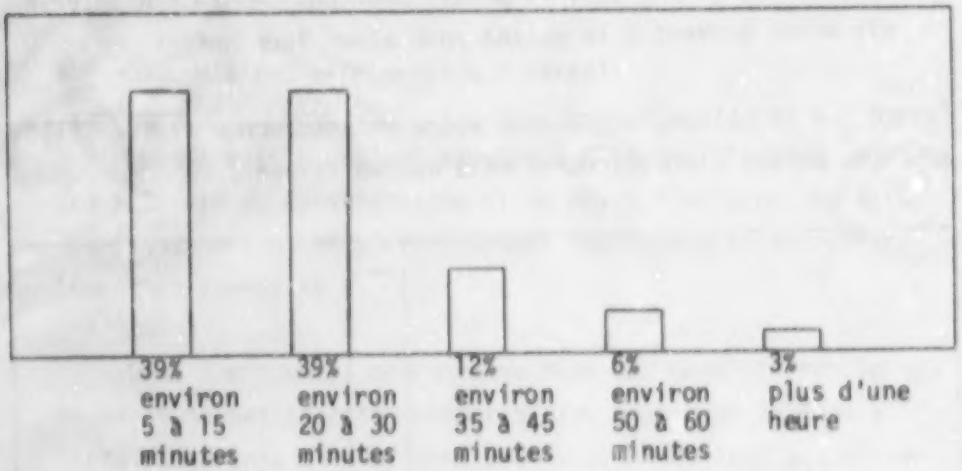


FIGURE 13. Distribution des réponses à l'item 13 (n = 33)

---

7 La mention "par jour" n'apparaissait pas aux items 11 et 13 mais, compte tenu des réponses, nous pouvons supposer que les parents se référaient à une moyenne quotidienne.

3.7 Le support à l'enfant

Trois items du questionnaire concernent le support que l'on peut accorder aux enfants en difficulté. Les parents nous disent d'abord dans quelle mesure ils aident leur enfant lorsqu'il travaille dans les unités d'enseignement et d'apprentissage à la maison. Il n'y a qu'un seul parent qui indique le faire régulièrement alors que 19 autres le font de temps en temps. Nous présentons les résultats à la figure 14. Soulignons qu'il existe un lien étroit (r = 0.37) entre les résultats à cet item et ceux de l'item 8 (figure 6). Les parents qui considèrent que leur enfant se débrouille mieux depuis leur entrée dans le projet SAGE ont tendance à intervenir moins souvent à la maison pour aider leur enfant.

Enoncé: A la maison, aidez-vous votre enfant lorsqu'il travaille dans les unités d'enseignement et d'apprentissage?

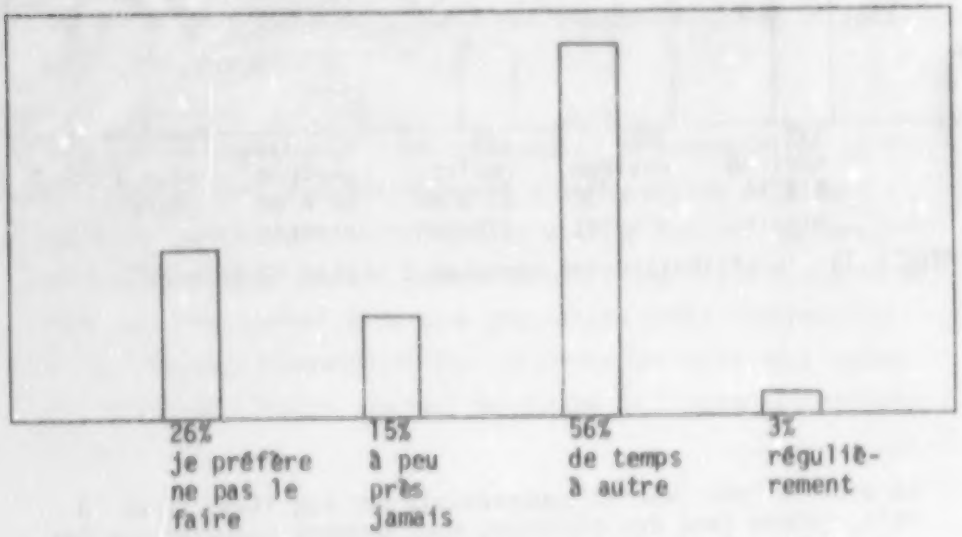


FIGURE 14. Distribution des réponses à l'item 14 (n = 34)

Nous demandons également aux parents s'ils accepteraient que leur enfant se fasse aider par des camarades de classe (item 16) ou que leur propre enfant aide d'autres élèves (item 17). Les parents répondent dans l'affirmative dans une proportion de 76 et 93 pour cent respectivement. On constate donc qu'un plus grand nombre de parents sont prêts à accepter que leur enfant aide des camarades de classe qu'ils ne le sont à accepter que leur propre enfant se fasse aider: c'est peut-être plus valorisant d'aider que de se faire aider. Il n'y a par ailleurs que trois parents (7%) qui répondent "non" aux deux questions ce qui nous permet de supposer que les parents dans l'ensemble n'ont probablement pas d'objection de principe à ce que les enfants s'entraident dans leur apprentissage.

3.8 Commentaires personnels des parents

Les parents pouvaient ajouter des commentaires de leur cru à la fin du questionnaire (item 20). Plusieurs, de fait 34, l'ont fait et nous reproduisons ces commentaires intégralement en appendice B.

Dans l'ensemble, on retrouve dans ces commentaires le même degré de satisfaction rapporté plus haut dans la figure 1. Certains parents en profitent pour y aller de leur encouragement et souligner divers aspects positifs qu'ils attribuent au fait que leur enfant soit dans une classe SAGE: débrouillardise, sens des responsabilités, attitude positive de l'enfant vis-à-vis de l'école, respect du rythme de l'enfant, confiance en soi, etc...

Quelques parents expriment des réserves. Une mère (1)[8] se demande si les enfants n'ont pas tendance à faire la course aux unités. Une autre (16) trouve que la formule dérange beaucoup l'enfant et indique que sa fille est devenue plus agressive envers ses camarades. Une troisième (32) craint que les enfants négligent de compléter les exercices et qu'ils se fient uniquement aux réponses données à la fin des unités d'enseignement et d'apprentissage; cependant, pour se conformer aux buts de l'auto-apprentissage, les rédacteurs doivent inclure les réponses dans les unités.

La mère d'un enfant (5) désire attendre avant de porter un jugement définitif et une autre (14) espère plus d'informations sur le projet.

Enfin, une mère de famille (11) demande à l'INRS-Education de lui faire parvenir les résultats du présent sondage. Nous allons sûrement étudier les diverses modalités qui pourraient nous permettre de donner suite à cette suggestion.

En écrivant les lignes de cette section, nous nous sommes aperçus que nous référons constamment à la mère de l'enfant. Par curiosité, nous avons effectué un petit calcul pour nous rendre compte que des 23 questionnaires qui sont signés, un seul porte la signature du père tandis que dans trois autres on retrouve la mention "M. et Mme". Les 19 autres questionnaires portaient la signature de la mère.

---

8 Réfère au numéro dans l'appendice B.

Nous nous demandons donc s'il était approprié de titrer notre document d'une évaluation du projet d'après l'opinion des "parents" et de référer constamment, dans le texte, aux couples parents plutôt qu'à la mère, comme nous l'avons fait dans cette dernière section.

A-t-on ici un autre indice de la quasi absence du père au niveau des préoccupations scolaires et éducatives de la famille? Nous serions portés à répondre à cette question en la situant dans un contexte sociologique, mais nous déborderions alors le but poursuivi dans ce travail. Nous laisserons donc chaque lecteur tirer ses propres conclusions.

4. RESUME ET CONCLUSION

D'après les résultats de ce questionnaire, nous pouvons constater que dans l'ensemble, les parents sont nettement satisfaits de la participation de leur enfant au projet SAGE. Ils sont d'avis que cette expérience a été profitable à leur enfant. Les enfants, selon l'opinion des parents ont, en particulier, appris beaucoup plus à se débrouiller par eux-mêmes que dans d'autres classes; ils aiment mieux l'école et y travaillent plus.

Les parents ne semblent pas avoir des attitudes outre mesure exigeantes par rapport au travail des enfants. Ils sont, par ailleurs, très positifs vis-à-vis une collaboration possible des enfants entre eux dans les classes.

Quelle conclusion pouvons-nous dégager de ces résultats? Il n'y a pas de doute que les parents nous disent qu'ils sont heureux

de l'expérience. Il faut quand même user de prudence dans l'interprétation d'une mesure de satisfaction. Comme le soulignaient Yves Bégin et Denise Paquet l'an dernier (1976, p. 168), une réponse au point 3 de l'échelle de satisfaction ("plutôt satisfait") peut être considérée comme un indice de neutralité plutôt que de satisfaction. Si l'on se réfère à la figure 1, il y aurait quand même environ deux parents sur trois qui sont très satisfaits ou extrêmement satisfaits, ce qui est quand même appréciable. De plus, aucun parent ne se dit insatisfait. Toutefois, sans l'apport d'un groupe témoin, ces résultats demeurent difficiles à interpréter, comme le souligne Françoys Gagné (1976, p. 181).

Il faut également tenir compte de l'effet de Hawthonne. C'est peut-être, en effet, la première fois que ces parents ont l'impression qu'on s'occupe de leur enfant et ce seul fait peut les amener à porter un jugement positif vis-à-vis de l'expérience.

Malgré ces réserves, ce feedback positif de la part des parents est quand même une marque d'encouragement pour tous ceux qui se sont dévoués envers les enfants, en particulier les membres de l'équipe du projet SAGE et les enseignants et administrateurs qui ont collaboré au projet.

LISTE DES OUVRAGES CITES

BEGIN, Yves; PAQUET, Denise (1976). Evaluation par les parents des élèves de l'école expérimentale, in Yves Bégin et al: *Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire. Projet SAGE 1975-76* (p. 151-170), INRS-Education, Université du Québec, Document R-106.

COHEN, Jacob (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* Academic Penns.

CORMIER, Roger A.; BERNIER, Léon (1974). *Evaluation du cours COOP. 001 d'après un questionnaire posté toutes les semaines à un échantillon d'étudiants.* INRS-Education, Université du Québec, Document R-003.

GAGNE, Françoys (1976). Enquête auprès des parents d'enfants SAGE: quelques observations sur l'instrument et sur la population rejointe, in Yves Bégin et al: *Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire. Projet SAGE 1975-76* (p. 171-188), INRS-Education, Université du Québec, Document R-106.

APPENDICE A

Copie du questionnaire

CONSIGNE

Marquez d'un X la case qui correspond à votre réponse.

1. Votre enfant est présentement en:

- 4e année (9 ans) ☐
- 5e année (10 ans) ☐
- 6e année (11 ans) ☐

2. Sexe de l'enfant:

- garçon ☐
- fille ☐

3. Avez-vous déjà reçu de l'information écrite ou verbale sur le projet SAGE?

- oui ☐
- non ☐

4. Si oui, l'information reçue vous est apparue:

- suffisante ☐
- légèrement insuffisante ☐
- nettement insuffisante ☐

5. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, travaille-t-il:

- beaucoup moins qu'avant ☐
- un peu moins qu'avant ☐
- comme avant ☐
- un peu plus qu'avant ☐
- beaucoup plus qu'avant ☐
- je ne sais pas ☐

6. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, aime-t-il l'école:

- beaucoup moins qu'avant ☐
- un peu moins qu'avant ☐
- comme avant ☐
- un peu plus qu'avant ☐
- beaucoup plus qu'avant ☐
- je ne sais pas ☐

7. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, croyez-vous que votre enfant:

- a beaucoup moins confiance en lui ☐
- a un peu moins confiance en lui ☐
- a autant confiance en lui ☐
- a un peu plus confiance en lui ☐
- a beaucoup moins confiance en lui ☐
- je ne sais pas ☐

8. Depuis son entrée dans le projet SAGE, comment votre enfant se débrouille-t-il dans son travail scolaire?

- beaucoup moins débrouillard qu'avant ☐
- un peu moins débrouillard qu'avant ☐
- aucun changement ☐
- un peu plus débrouillard qu'avant ☐
- beaucoup plus débrouillard qu'avant ☐
- je ne sais pas ☐

9. Après chaque unité d'enseignement et d'apprentissage, votre enfant passe un test. Avez-vous l'impression que votre enfant est plus nerveux du fait qu'il doit passer un grand nombre de ces tests?

- beaucoup moins qu'avant ☐
- un peu moins qu'avant ☐
- comme avant ☐
- un peu plus qu'avant ☐
- beaucoup plus qu'avant ☐
- je ne sais pas ☐

10. Désirez-vous que votre enfant ait des devoirs?

- oui ☐
- non ☐
- je ne sais pas ☐

11. Si oui, de quelle durée devraient-ils être en moyenne?

- pas plus de 10 minutes ☐
- environ 15 minutes ☐
- environ 30 minutes ☐
- environ 45 minutes ☐
- plus de 45 minutes ☐
- je ne sais pas ☐

12. Votre enfant apporte-t-il des unités d'enseignement et d'apprentissage à la maison?

- à peu près jamais ☐
- oui, de temps à autre ☐
- oui, régulièrement ☐

N.B. Ne répondez à la question 13 et 14 que si vous avez répondu oui à la question 12.

13. A la maison, combien de temps, en moyenne votre enfant consacre-t-il à son travail dans les unités?

- environ 5 à 15 minutes ☐
- environ 20 à 30 minutes ☐
- environ 35 à 45 minutes ☐
- environ 50 à 60 minutes ☐
- plus d'une heure ☐

14. A la maison aidez-vous votre enfant lorsqu'il travaille dans les unités d'enseignement et d'apprentissage?

- je préfère ne pas le faire ☐
- à peu près jamais ☐
- de temps à autre ☐
- régulièrement ☐

15. Depuis que votre enfant est dans le projet SAGE, croyez-vous qu'il s'entend mieux avec ses camarades de classe?

- beaucoup moins qu'avant ☐
- un peu moins qu'avant ☐
- comme avant ☐
- un peu mieux qu'avant ☐
- beaucoup mieux qu'avant ☐
- je ne sais pas ☐

16. Accepteriez-vous que votre enfant se fasse aider, pendant la classe, par des camarades?

- oui ☐
- non ☐
- je ne sais pas ☐

17. Accepteriez-vous que votre enfant aide, pendant la classe, des camarades?

oui ☐
non ☐
je ne sais pas ☐

18. Etes-vous satisfait des progrès que votre enfant a fait:

a) *dans sa façon de parler*

très insatisfait ☐
plutôt insatisfait ☐
plutôt satisfait ☐
très satisfait ☐
extrêmement satisfait ☐
je ne sais pas ☐

b) *dans sa façon d'écrire*

très insatisfait ☐
plutôt insatisfait ☐
plutôt satisfait ☐
très satisfait ☐
extrêmement satisfait ☐
je ne sais pas ☐

c) *dans sa façon d'écouter*

très insatisfait ☐
plutôt insatisfait ☐
plutôt satisfait ☐
très satisfait ☐
extrêmement satisfait ☐
je ne sais pas ☐

18. d) *dans sa façon de lire*

très insatisfait ☐
plutôt insatisfait ☐
plutôt satisfait ☐
très satisfait ☐
extrêmement satisfait ☐
je ne sais pas ☐

19. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait dans l'ensemble du projet SAGE?

très insatisfait ☐
plutôt insatisfait ☐
plutôt satisfait ☐
très satisfait ☐
extrêmement satisfait ☐
je ne sais pas ☐

20. Commentaires sur le projet SAGE ou sur ce questionnaire.

Merci beaucoup pour votre collaboration

APPENDICE B

Texte intégral des commentaires des parents

1. J'ai cru remarquer d'après le bulletin de ma fille, que les notes en français étaient faibles, comparativement aux autres matières (calcul, etc.). Comme le projet SAGE porte justement sur le français, et que même la moyenne de la classe sur le bulletin est basse, je me demande si les enfants approfondissent suffisamment les règles de grammaire qu'on leur enseigne dans les exercices, ou s'ils ne font pas ce travail comme une sorte de course, à savoir faire le plus grand nombre d'exercices possibles.

2. Je trouve que c'est à vous de décider sur certaines questions que vous posez sur le questionnaire parce que vous êtes mieux placés que nous pour décider.

3. Je suis très satisfait du projet SAGE et content que mon enfant en fasse partie. Merci.

4. J'ai bien aimé le projet SAGE car pour moi mon garçon est plus intéressé. Je crois que son année a été meilleure. J'espère que l'an prochain il continuera à faire du projet SAGE. J'ai bien aimé l'expérience.

5. Ce n'est pas une année du projet SAGE qui peut nous rassurer sur les progrès de notre enfant dans l'avenir.

6. Je crois que l'expérience a donné de bons résultats dans un côté, mais faudrait attendre pour savoir réellement si cela est bien ou non. Mais je suis pour ce projet-là, pour l'année prochaine.

7. J'aime que mon enfant fasse du SAGE.

8. Je trouve ça extraordinaire, j'aime beaucoup ça, et j'espère

que ça va continuer encore et longtemps. Le questionnaire est très bien. Depuis que ma fille fait cela, elle a changé beaucoup, elle travaille beaucoup plus que autre chose. Je trouve que c'est une belle expérience pour tout le monde, tout le monde du projet SAGE travaille très fort, et je vous félicite tous, du bon travail que vous faites. Merci encore.

9. Depuis que mon enfant fait le projet SAGE je trouve qu'il est plus responsable de sa personne et de ses affaires, il se débrouille plus.

10. Pour moi, je pense que c'est un livre fort intéressant et peut beaucoup apprendre ce qui compte, c'est qu'elle aime beaucoup ça et s'intéresse.

11. Pourriez-vous, si cela vous est possible, nous faire parvenir les résultats de ce questionnaire. Ce serait bien le fun de savoir l'opinion des autres gens concernés. Et si vous pouviez aussi nous dire votre propre idée du succès ou insuccès du projet SAGE. Bon courage et au plaisir d'avoir de vos nouvelles.

12. Pour un projet qui en est à sa première année, je trouve que les enfants ont quand même bien assimilé et savent beaucoup mieux se débrouiller seuls dans l'ensemble. Je suis assez satisfaite.

13. Je trouve cela très satisfaisant pour un enfant qui veut bien travailler.

14. Je désirerais plus d'informations sur ce projet. Si c'est pour le bien de l'enfant, qu'on lui aide, je suis d'accord, sinon il faudra décider. C'est un questionnaire pratique et l'on peut constater le progrès de notre enfant. Je suis très satisfaite

des résultats scolaires de ma fille.

15. Je n'ai aucun commentaire à donner pour moi mon enfant se débrouille très bien et je suis satisfaite de cela. Merci à l'avance.

16. Moi je trouve que ça dérange beaucoup l'enfant, parce que cette année elle ne m'a pas donné de très bons résultats dans ses concours et dans ses revues pourtant je travaille à la maison autant que comme par les années passées et il y a eu un très gros changement dans son comportement elle est plus agressive envers ses petits camarades. Merci.

17. Je trouve que c'est très merveilleux et que les enfants apprennent beaucoup mieux, et que ça les aide à mieux comprendre et que les maîtresses ont beaucoup de mérite et de patience pour leur enseigner ce beau projet.

18. Je crois que c'est un très bon projet et l'enfant l'aime beaucoup. Je trouve que cela donne à l'enfant la possibilité d'aller selon ses capacités.

19. Ma fille aime ce projet et nous croyons que cela va lui permettre de mieux se comprendre et avoir confiance en soi. Merci.

20. Nous sommes très satisfaits du projet SAGE. Nous avons trouvé une amélioration satisfaisante chez l'enfant, et il aime aller à l'école. Il lit mieux qu'avant et il parle plus franc, sa prononciation est très claire.

21. Au sujet des commentaires sur le projet SAGE le petit peu d'expérience que j'ai vécu du projet pour moi cela me paraît un

très bon système pour apprendre à ce qu'un enfant apprenne à se débrouiller seul. Si j'avais été capable de profiter de l'offre qui m'a été faite de passer une demie journée avec, l'expérience aurait été meilleure. Pour finir, j'encourage à continuer le projet SAGE. Je remercie le Professeur de ma fille. Merci.

22. Je suis très contente parce que mon garçon n'aimait pas beaucoup l'école surtout en français il avait de la difficulté. A la maison, il n'aimait pas travailler, c'était une vraie corvée. Cette année, tout le contraire s'est produit il faisait son travail lui-même. Je crois que pour lui avec le projet SAGE il a beaucoup plus assimilé sa matière.

23. Je pense que ça l'a aidé beaucoup les jeunes à améliorer tout ce qu'ils peuvent faire à l'école pour ma part je n'ai pas entendu beaucoup parler mais je crois qu'on peut être satisfait de ce qu'ils ont fait.

24. Je ne sais pas quoi vous dire car nous avons eu des renseignements mais plutôt incomplets. Mon enfant a eu quelques problèmes dûs à elle, mais c'est maintenant rentré dans l'ordre. Ceci est un bon questionnaire et je crois que j'y ai répondu au meilleur de ma connaissance. Je trouve le projet en lui-même très constructif et j'espère qu'il va continuer l'an prochain car j'ai eu quelques petits résultats. En résumé, je suis satisfaite de ce projet et j'espère à de meilleurs résultats l'an prochain avec l'aide de l'enfant sûrement. Bien à vous.

25. SAGE c'est un bon moyen d'apprentissage. Je trouve cela très éducatif et instructif. Pour mieux apprendre les unités et mieux faire le test, et c'est très bon pour les enfants, et c'est une très bonne chose pour le professeur, et c'est une très bonne

expérience pour celui qui a inventé ce projet extraordinaire. C'est très bon pour nous, les enfants. Je trouve que nous répondons plus rapidement aux questions demandées dans nos unités.

26. Le projet SAGE est une bonne chose pour les enfants. Je suis très contente que ma fille en a fait l'expérience, elle aime beaucoup ça et j'espère qu'elle pourra continuer avec le projet SAGE l'année prochaine.

27. En autant que ma fille peut comprendre ce qu'elle fait comme travail je l'encourage car elle le mérite bien.

28. J'ai regardé quelques unités du projet SAGE et j'ai bien aimé le travail qui se fait. Je crois que l'enfant apprend mieux de cette façon. Il lit, il écoute, il parle, il écrit tout ça en s'instruisant. C'est une nouvelle méthode d'enseignement que j'aime bien.

29. Pour ma part je trouve le projet très intéressant, j'aime bien lire et travailler avec elle quand je peux. J'espère que les réponses que j'ai données sauront vous satisfaire ça pourrait être beaucoup mieux mais pour ma connaissance avec le projet j'ai fait mon possible.

30. J'aime beaucoup ce projet, il fait aimer mieux l'école aux enfants ils sont à peu près libres de faire ce qu'ils veulent. Moi je trouve qu'ils apprennent mieux.

31. Dans le questionnaire les numéros 16 et 17. Tout dépend de l'aide apportée. Si un enfant se fait aider ou donne de l'aide à un enfant qui ne veut pas faire d'effort je suis contre.
Les numéros 18 et 19. Je crois que les professeurs seraient en

mesure de répondre plus que nous. De mon côté je n'ai vu aucun changement.

32. Je trouve le projet SAGE très bien sauf une chose c'est que vous avez après chaque unité les réponses demandées aux questions. Si un enfant ne sait pas la réponse à une ou plusieurs questions il n'a qu'à référer à la page réponse. Ce qui rend l'enfant probablement moins débrouillard que s'il avait à donner les réponses lui-même. Dans l'ensemble que je trouve très bien c'était le point à faire. Merci.

33. Je n'ai pas répondu aux questions 13 et 14 car mon enfant n'apporte pas d'unités pour travailler à la maison. Dans l'ensemble, je suis très satisfaite du projet SAGE. Merci.

34. Je suis d'accord sur certains points mais sur la manière de faire écrire les enfants en lettres détachées en 1ère année et arrivé en 2e année ou 3e de les faire écrire en lettres attachées je ne trouve pas ça bon. Je trouve que mon enfant a beaucoup de misère à avoir une bonne écriture pour ce qui est des unités je trouve ça formidable, je trouve que l'enfant se débrouille mieux pour identifier les choses.

DEUXIEME PARTIE

EVALUATION QUALITATIVE

TEXTE 8

RAPPORT DE LA DIRECTRICE DE L'ECOLE SAINT-SAUVEUR

Germaine Lachance

Juillet 1977

RAPPORT DE LA DIRECTRICE
DE L'ECOLE SAINT-SAUVEUR

Le projet SAGE a été expérimenté à l'école Saint-Sauveur pour la première fois dans deux classes de 4e année et cela à partir du mois de novembre 1976.

Ce texte ne se veut pas un rapport d'évaluation. Ce travail a été accompli tout au cours de l'année, plus particulièrement à l'occasion de trois journées d'évaluation. Un rapport synthèse sera inséré dans ce document de l'INRS-Education.

Je jetterai un regard sur le projet à trois points de vue:
- la situation de ces classes à l'intérieur de l'école;
- le rôle de la direction;
- l'appréciation globale de l'expérimentation.

1. LA SITUATION DES CLASSES SAGE A L'ECOLE SAINT-SAUVEUR

Si nous considérons le nombre d'enfants inscrits à l'école en septembre 1976, cinq cent soixante et dix (570) élèves répartis en 25 classes de la maternelle à la 6e année, les classes SAGE qui regroupaient deux des trois 4e année constituaient au sein de l'école un faible noyau qui a quand même requis une bonne part de notre attention et de nos énergies.

2. ROLE DE LA DIRECTION

Conscients de la qualité de l'expérimentation et du temps qu'il faudrait y consacrer, nous avons convenu, Serge Audibert, directeur adjoint et moi-même, que nous nous impliquerions tous les deux dans le projet.

Aussi, avons-nous jugé bon dès le mois d'août 1976 de participer, le plus possible, au stage de formation offert aux deux professeurs.

Ce désir de bien connaître SAGE, d'en approfondir la philosophie et les structures est demeuré prioritaire tout au cours de l'année. C'était là une amorce au rôle que nous étions appelés à jouer.

Diverses démarches auprès de l'INRS-Education, du directeur général et des directeurs de service de la C.E.C.Q. ont précédé le stage et la vraie mise en marche du projet.

Il nous apparaissait aussi que SAGE devait figurer dans les projets significatifs et prometteurs de la C.E.C.Q. et que nous ne devions rien négliger pour bien informer toutes les personnes impliquées de près ou de loin.

Avec M. Gilles Fortier, coordonnateur de l'enseignement élémentaire et responsable du projet auprès de la C.E.C.Q. nous avons tenu une réunion d'information où étaient présents: M. Gilles Dussault, directeur du Centre INRS-Education, M. Yves Bégin, responsable du projet SAGE, Mlle Denise Paquet, agent de recherche, MM. Fernand Paradis, directeur général de la C.E.C.Q., Charles-Henri Fortin, directeur du service de l'enseignement

élémentaire, Jacques Charland, directeur du service de l'équipement et Jean-Marc Gariépy, directeur des services financiers. Cette rencontre nous a permis d'édifier le projet sur des bases solides.

Je ne m'attarderai pas longuement sur cette autre facette de notre rôle qui a consisté surtout en travail administratif: commandes de matériel, de mobilier, etc... Ce travail s'est particulièrement effectué en juin dernier et pendant la première étape.

L'aspect de notre rôle qui nous est apparu essentiel est celui qui touchait la supervision de ce nouveau projet et pour ce faire nous avons centré nos efforts sur l'évaluation continue avec les professeurs impliqués.

En plus des échanges informels et occasionnels, trois journées complètes ont été consacrées à cette fin. Ces réunions ont eu lieu en fin d'étape au bureau de l'INRS-Education. M. Gilles Fortier de la C.E.C.Q. et des membres de l'INRS y ont toujours participé.

Nous avons essayé ensemble, avec le plus de lucidité et d'objectivité possible, d'évaluer le travail accompli, de cerner les points forts et de trouver des moyens concrets et d'application immédiate pour améliorer ce qui nous apparaissait les points faibles.

Même si nous ne pouvions nous rendre souvent dans les classes, et c'est là un point faible auquel nous voyons peu de solution étant donné l'étendue et la complexité de notre tâche, nous désirions demeurer à l'écoute des professeurs afin d'être au fur

et à mesure au courant de leurs succès et de leurs préoccupations.

Si, au début, j'ai parlé de la clientèle de l'école c'est pour mieux faire saisir un autre aspect de notre tâche qui a consisté à intégrer efficacement ce projet, lui faciliter un rayonnement et lui assurer une continuité.

Une réunion d'information a eu lieu en juin dernier pour tout le personnel de l'école. Une demie journée pédagogique consacrée à l'étude de l'activité éducative a permis des échanges enrichissants entre tous les professeurs de la 3e année, du 2e cycle et les professeurs engagés dans SAGE. Ginette et Rita se sont prêtées de bonne grâce à une interview et les conclusions de cet avant-midi ont été tirées par M. Fernand Paradis.

Avant de déterminer définitivement si nous poursuivions le projet en 5e année une réunion a été tenue avec les professeurs du 2e cycle et chacun a été rencontré individuellement par la suite.

Cette opération intégration s'est déroulée sans heurts et malgré la courte expérience vécue cette année nous sommes confiants quant à l'avenir de SAGE à l'école. En septembre 1977, trois nouveaux professeurs s'engageront dans le projet.

Nous avons toujours pensé que notre rôle aurait été simplifié si SAGE avait été implanté en même temps dans toutes les classes du second cycle. Il y aurait eu plus d'unité dans l'ensemble de notre travail.

Toutefois, l'implantation progressive de SAGE comporte des avantages, en outre, celui de pouvoir encore pendant les années

d'expérimentation, orienter les élèves vers la classe qui nous apparaît convenir le plus à leurs besoins.

3. APPRECIATION GLOBALE

L'expérience est jeune puisqu'elle s'échelonne à peine sur huit (8) mois. Notre jugement face à cette expérimentation est positif et nous nous basons pour l'affirmer sur l'opinion des personnes impliquées: élèves, professeurs, parents (cf rapport), sur les résultats obtenus par les élèves aux examens du Service de l'enseignement élémentaire de la C.E.C.Q. en juin et sur l'évaluation de l'année (cf rapport).

La préparation des professeurs par l'INRS est des plus valable. Nous souhaitons toutefois que le stage de formation les habilite davantage à réaliser plus aisément leur rôle de diagnosticien et de prescripteur.

Le support apporté d'une façon continue et efficace par Danielle Riverin-Simard, Mariel Leclerc, personnes ressources qui sont venues presque à chaque semaine dans les classes et par Denise Paquet fut d'une qualité remarquable et a été un facteur important dans le succès de cette première année.

L'accueil et la collaboration de MM. Gilles Dussault, Yves Bégin (jusqu'en janvier) et de toute l'équipe de l'INRS méritent d'être signalés comme un apport positif.

Nous ne sommes pas sans savoir que tant valent les professeurs tant vaut un projet et je m'en voudrais de terminer ces observations sans signaler mon admiration pour Ginette et Rita et

souhaiter bonne chance à Françoise, Lucie et Madeleine.

En plus du rôle mentionné dans ce texte, Serge a accepté d'être secrétaire aux réunions d'évaluation. Ses rapports complets et exacts nous ont été des outils de travail des plus appréciables.

Nous remercions la C.E.C.Q., l'IRRS-Education qui nous ont permis avec ce projet d'injecter du sang nouveau à Saint-Sauveur.

Germaine Lachance, directrice

1977-07-06

TEXTE 9

EVALUATION DES ENSEIGNANTES DES CLASSES SAGE DE L'ECOLE SAINT-SAUVEUR

Rita Paquet
Ginette D. Guérard

Juillet 1977

EVALUATION DES ENSEIGNANTES
DES CLASSES SAGE DE L'ECOLE SAINT-SAUVEUR

DEMARCHE DE NOTRE EVALUATION

OBJECTIFS: 1) P.E.I.
2) Ouverture des enfants à d'autres intérêts
3) Epanouissement des enfants

ROLE DE L'ENSEIGNANT: 1) Individualiser
2) Animateur (agent de motivation)

VISION GLOBALE DE SAGE: 1) Stage à l'INRS
2) Journées d'évaluation
3) Impression d'une fin d'année

PROJETS D'AVENIR: 1) Texte libre
2) Items nouveaux au P.E.I.
3) Items nouveaux dans la classe

CONCLUSION

OBJECTIFS

Nous avions tracé plusieurs objectifs en débutant le projet SAGE. Quelques-uns nous ont semblé primordiaux et vitaux. Tout notre travail s'est centré autour de ceux-ci.

P.E.I.

La mise en application de SAGE nous obligeait à guider chaque enfant dans un programme d'étude individuel. Nous nous sommes astreintes à rencontrer chaque enfant afin de lui aider dans le choix de ses unités de travail. Ceci dans le but de le rendre responsable de son apprentissage et de le stimuler tout en respectant son rythme de travail. Selon nous, cet objectif a été très bien réalisé.

Autres intérêts

Pour que l'enfant soit heureux et à l'aise dans ce système d'apprentissage, nous avons suscité chez l'enfant d'autres intérêts que de faire des unités. Ceci dans le but d'équilibrer son savoir. Une heure était consacrée dans l'exploitation de SAGE, tandis que le reste de l'avant-midi nous exploitions: la lecture expressive, l'expression orale, les textes, les dictées, l'expression écrite.

Cet objectif s'est maintenu jusqu'en janvier. Après une évaluation nous avons constaté que les enfants étaient prêts à vivre le projet tout l'avant-midi. Pour une plus grande motivation, nous avons intégré les quatre savoirs. En plus nous avons donné le goût des textes libres.

Epanouissement des enfants

Les P.E.I., les révisions d'unités, les évaluations journalières permettaient aux enfants d'exprimer leur vécu, leurs besoins. Cette libération de sentiments nous permettait de mieux les saisir et au besoin de les calmer, de les sécuriser et de leur redonner confiance.

ROLE DE L'ENSEIGNANT

Individualiser

Désormais, nous ne pensions plus collectivement mais individuellement. Aucun enfant n'était comparé à la classe. Une attention spéciale était portée au rythme de chacun. Les révisions collectives ne pouvaient plus vivre dans ce système. C'était le compromis de SAGE et nous l'avons vécu pleinement.

Animateur

Nos contacts avec les enfants lors des P.E.I. et des évaluations étaient non-directifs. Devant les besoins sentis nous devenions personne ressource, agent de motivation.

N.B. Pour quelques-uns, après avoir diagnostiqué leurs difficultés (manque d'autonomie, paresse, faiblesse académique) nos prescriptions étaient directives face à eux.

VISION GLOBALE DE SAGE

Stage à l'INRS

Notre stage à l'INRS nous a donné d'une façon claire et précise la philosophie de l'individualisation de l'enseignement. Les personnes responsables du stage ont su favoriser de bonnes relations. Les dîners ainsi que les nombreux échanges ont créé des liens entre l'INRS et nous. Une unité d'action et de pensée de l'équipe nous a sécurisées dans notre action. Ce fut l'élan qui nous a servi de motivation. La disponibilité des personnes ressources a permis notre épanouissement.

Retour sur les journées d'évaluation

Les journées d'évaluation nous ont permis un cheminement progressif et soutenu. La collaboration de la Commission Scolaire, de la direction, des personnes ressources de l'INRS, nous ont permis de cheminer, de demeurer dynamiques. Ces journées étaient pour nous l'occasion d'un élan nouveau.

Impression d'une fin d'année

C'est un projet formidable. Après une année de labeur nous sommes encore plus convaincues de l'importance d'un enseignement individualisé. Les résultats n'ont pas été toujours mesurables. Nous sommes conscientes d'avoir favoriser l'épanouissement intégral des élèves.

PROJETS D'AVENIR

Texte libre

Progressivement nous avons découvert le sens et l'importance du texte libre. C'est pourquoi l'an prochain, cette activité sera exploitée dès les premiers P.E.I.

Items nouveaux au P.E.I.

Après une bonne observation du cheminement des enfants, nous croyons important de rajouter des items nouveaux au P.E.I. tel que: comportement et activité d'intérêt personnel.

Items nouveaux dans la classe

Nous voulons insérer un temps précis de mise en commun: texte libre, recherche, cassette, activité d'intérêt personnel. Nous espérons introduire la correspondance inter-scolaire avec des élèves de leur âge dans un milieu immédiat.

CONCLUSION

L'expérience a été intéressante. Elle a exigé de bonnes évaluations, un bon rodage et de nombreuses heures supplémentaires de travail. Nous sortons enrichies et prêtes à nous engager dans une nouvelle année.

Rita Paquet
Ginette D. Guérard

TEXTE 10

COMPTES RENDUS DES TROIS REUNIONS D'EVALUATION DU PROJET SAGE A L'ECOLE SAINT-SAUVEUR

Serge Audibert

Janvier 1977

COMPTE RENDU DE LA REUNION D'EVALUATION DU PROJET SAGE
A L'ECOLE ST-SAUVEUR TENUE A L'INRS-EDUCATION LE 21 JANVIER 1977

Ont participé à la réunion:

Mesdames : Rita Paquet, enseignante en 4e année SAGE (St-Sauveur)
Ginette Guérard, enseignante en 4e année SAGE (St-Sauveur)
Germaine Lachance, directrice de l'école St-Sauveur(*)
Denise Paquet, agent de recherche à l'INRS-Education
Danielle Riverin-Simard, professeur à l'INRS-Education et conseiller de Rita Paquet dans SAGE

Messieurs: Gilles Fortier, coordonnateur de l'enseignement élémentaire (C.E.C.Q.)
Mariel Leclerc, professeur à l'INRS-Education et conseiller de Ginette Guérard dans SAGE
Serge Audibert, directeur adjoint de l'école St-Sauveur.

Monsieur Gilles Dussault, directeur de l'INRS-Education n'a pu prendre part à la réunion.

(*) Animatrice de la réunion

---

0. PERIODE D'ORGANISATION ET D'INFORMATION

Organisation

- Les participants conviennent de l'horaire de travail suivant: 9h à 11h45 et 13h30 à 16h15, avec pause-café à 10h30 et 14h45.

- L'ordre du jour est examiné.
Mariel Leclerc ajoute l'utilisation de l'informatique à l'article 5. Germaine Lachance propose, à cause du temps restreint disponible, de reporter à une autre occasion l'article 2-B: révision des unités; la proposition est acceptée par les participants, mais Denise Paquet rappelle de transmettre toute remarque ou suggestion concernant les unités à Marielle Roy.

Un ordre de priorités dans les sujets à l'ordre du jour a déjà été établi par Germaine Lachance et Serge Audibert qui étaient responsables de l'élaboration de l'ordre du jour. Il fut cependant entendu, qu'en fin de matinée, les participants feraient le point et détermineraient, s'il y a lieu, l'ordre de priorités des sujets à aborder au cours de l'après-midi.

Germaine Lachance précise les orientations du travail de la journée: bilan-évaluation et décisions pour l'avenir.

Information

Mariel Leclerc annonce pour bientôt l'enregistrement d'une bande magnétoscopique en classe SAGE. Ce vidéo, utilisés seulement par l'INRS-Education fournit des données d'analyse aux chercheurs responsables du projet SAGE.

I- AUTONOMIE ET RESPONSABILITE PERSONNELLE DES ELEVES

A. Ce thème, auquel se greffent coopération et confiance en

soi correspond à un des objectifs fondamentaux de SAGE. Les enseignantes d'abord ainsi que les autres participants qui sont allés en classe SAGE ont pu observer certains comportements des enfants qui sont dans la ligne de ce thème:

- les enfants manifestent de moins en moins de besoin d'aide;
- les besoins d'aide qui apparaissent sont exprimés assez spécifiquement ou même disparaissent entre le moment où ils sont indiqués au tableau et celui où l'enseignante est disponible pour y répondre;
- certains élèves avouent, non sans étonnement et réserve, ne pas avoir besoin du professeur ou du moins, si peu;
- les enfants, même certains qui éprouvent des difficultés d'apprentissage expriment consciemment leurs difficultés et s'engagent même à suggérer à l'enseignante des solutions à leurs problèmes;
- certains enfants constatent l'importance de certaines conditions d'apprentissage ou de fonctionnement en classe (ex: silence, révision des unités);
- l'amélioration sensible de la compréhension en lecture telle que démontrée par les résultats d'un pré-test passé au début de l'année scolaire et d'un post-test passé tout récemment. Ce progrès est l'oeuvre des enfants en relation avec leur matériel, car il n'y a à peu près pas ou d'enseignement systématique de la lecture dirigé par l'enseignante;
- les élèves ont généralement apprivoisé les systèmes de gérance et vivent avec eux sans trop de heurts.

A ces signes, s'en sont ajoutés d'autres qui ont débordé le seul vécu de SAGE. En mathématiques, par exemple, les deux

tiers des enfants prennent des initiatives, ont tendance à feuilleter eux-mêmes leur manuel sans attendre la consigne de l'enseignante. Ils ne s'accrochent pas au professeur et tendent à découvrir eux-mêmes la matière. Tout cela présente de fortes ressemblances avec le fonctionnement SAGE en français et est interprété par les enseignantes comme des indices de prise en charge par les élèves de leur apprentissage.

L'exemple de la visite de la nutritionniste aux élèves a aussi été apporté. Après que la spécialiste en nutrition eut sommairement présenté thèmes et matériel aux élèves, ceux-ci se sont aussitôt regroupés sans trop se préoccuper de l'adulte qui était là pour discuter ce qui leur avait été présenté. Signe d'autonomie et de responsabilité personnelle ou plutôt signe d'inattention et de manque de concentration lors d'un cours magistral? Cette question est soulevée par Germaine Lachance.

Les enseignantes et Mariel Leclerc rétorquent plutôt que non, car les élèves, les informations préliminaires essentielles ayant été données par l'adulte, ont ensuite pris leur affaire en mains; il est, ajoutent-ils, certain que de tels comportements d'enfants font choc chez l'adulte, mais SAGE implique dans sa mentalité et dans son fonctionnement un changement d'attitudes et d'approches de l'adulte par rapport à l'enfant.

Malgré ces réponses, la question reste encore posée, car les données disponibles pour apporter une réponse convaincante sont actuellement insuffisantes. Une autre question de Germaine Lachance demeure ouverte: les enseignantes ont-elles des données pour comparer les enfants jugés autonomes ou non-autonomes au début de l'année scolaire et aujourd'hui?

B. Tout compte fait, les enseignantes ont pu observer depuis le début de l'année jusqu'à maintenant qu'un déblocage certain a été réalisé chez la majorité des élèves SAGE en regard de l'autonomie et de la responsabilité personnelle. Certains progrès timides s'expliquent, entre autres choses, par la nécessité d'investir dans la confiance en soi, avant d'escompter des comportements autonomes et responsables. Le travail à venir poursuivra avec les mêmes accents celui qui s'est déjà engagé.

C. Décisions pour la 3e étape

Rita et Danielle:
- coordonner leurs efforts en rapport avec l'observation individuelle des enfants;
- étudier les cas des enfants en difficultés;
- améliorer la qualité des mises au point faites collectivement avec les enfants.

Ginette et Mariel:

Ginette doit:
- étudier les cas des enfants en difficultés;
- procéder à une autre évaluation de SAGE par les enfants;
- comparer les résultats des deux évaluations.

Mariel doit suivre systématiquement un élève dans sa démarche d'apprentissage du français.

II- UNITE D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

L'ensemble des unités d'enseignement et d'apprentissage satis-

fait largement les objectifs du programme-cadre de français; il les déborde même, selon Denise Paquet et Mariel Leclerc. Avec ses 700 unités disponibles pour le programme de français du 2e cycle de l'élémentaire, SAGE, selon les responsables de l'INRS-Education, présente de vastes possibilités d'apprentissage pour l'enfant.

Jusqu'à maintenant, la pratique de SAGE à l'école St-Sauveur a constitué une sous-utilisation des unités; c'est probablement une situation normale à un début d'expérimentation. D'ailleurs, après avoir proposé aux élèves une liste d'objectifs exclusivement consacrés au "savoir écrire", les enseignantes, sous l'impulsion de leurs conseillers, ont enrichi cette première liste d'objectifs avec des objectifs relatifs au savoir parler, au savoir écouter et à la recherche. Depuis quelque temps, les enfants sont donc invités à élaborer leur programme d'étude individuel (P.E.I.) à partir d'une liste d'objectifs variés, couvrant les divers aspects (et même plus) du programme de français de 4e année.

Quant au temps consacré hebdomadairement au français, il dépasse d'environ une heure et quart le temps affecté à SAGE. Pendant ce temps, les enseignantes font avec les élèves de la rédaction, de la dictée, de la lecture, de l'expression orale.

Ce vécu de SAGE a amené deux interventions de la part de participants de l'INRS-Education. Denise Paquet a souligné que SAGE n'empêche en aucune façon le professeur de procéder à un enseignement collectif qu'il juge nécessaire à ses élèves. Mariel Leclerc a, pour sa part, mis en évidence les principes qui ont guidé les auteurs des unités d'enseignement et d'apprentissage. La conception de Bloom du concept d'aptitude

les a guidés: l'aptitude se construit avec le temps de telle sorte que, celui-ci faisant son oeuvre dans de bonnes conditions, l'enfant fera les apprentissages que prévoient les programmes. Il restera bien sûr des cas marginaux, mais, de façon générale, si l'enseignant investit dans la confiance en soi chez l'enfant, il existera là une condition favorable à animer le cours du temps.

Par ailleurs - et c'est là une interrogation que se pose la directrice de l'école - le fait que l'expérience antérieure manifeste qu'en général les enfants réussissent de 70 à 90 unités par année (ce qui veut dire quelque 240 unités sur les 700 disponibles) permet-il de s'assurer que les apprentissages attendus en français sont réalisés? Cette interrogation se trouve renforcée du fait que les unités ne sont pas construites autour d'un noyau central minimal; elles présentent plutôt un ensemble d'objectifs et d'activités dans lequel l'élève, à la fin du 2e cycle de l'élémentaire, aura généralement rencontré les attentes du programme en français.

En dépit de ces précisions, le doute émis persiste encore; il faudra certes revenir ultérieurement sur cette question.

Décisions pour la 3e étape

Rita et Ginette:
- étudier la possibilité d'augmenter le temps consacré à SAGE en français;
- mettre un accent sur l'écrit avec les élèves;
- élargir l'éventail d'unités proposées aux enfants;
- transmettre à Marielle Roy les remarques et les suggestions pouvant aider à la révision des unités par l'INRS-Education.

III- PROGRAMME D'ETUDE INDIVIDUEL (P.E.I.)

A. Le P.E.I. de chaque élève est aujourd'hui ainsi élaboré:

- préparation par chaque élève d'un projet de P.E.I. (contenus et échéances) à partir de la liste d'objectifs dont chacun dispose;
- discussion de ce projet avec l'enseignante et modifications nécessaires;
- approbation du P.E.I. par l'enseignante.

Le P.E.I. inscrit tant dans le dossier de l'enseignante que sur une formule de l'élève, sert de guide de travail à celui-ci pour les jours prochains. Le P.E.I. est généralement valable pour quatre ou cinq jours et est, par la suite, élaboré à nouveau selon la démarche déjà précisée.

Ce processus est le fruit d'un cheminement vécu et par les enseignantes et par les élèves depuis le début de la présente année scolaire. Les enseignantes, en août dernier, à l'occasion de la session de formation, s'étaient donné le défi de réussir cette opération "P.E.I." si fondamentale dans SAGE. Une première expérience de plan de travail avec les élèves, en septembre et octobre, leur avait permis de connaître le rythme de chaque élève et, ce faisant, de se préparer au processus d'élaboration du P.E.I. de chaque élève. Cette étape franchie, l'élaboration des P.E.I. a été entamée. C'était un travail long et pénible qui rognait souvent sur le temps prévu pour d'autres activités; avec le temps, cette tâche devint de plus en plus réalisable durant la période réservée à SAGE.

Se dégagent de ce vécu deux éléments de première importance pour quiconque s'engage dans SAGE et particulièrement

dans l'opération P.E.I.:

- bien connaître le contenu des unités afin de conseiller judicieusement les élèves;
- travailler avec un plan de travail pour assurer une transition avec les procédures de la classe traditionnelle et surtout pour connaître les enfants.

Décision pour la 3e étape

Rita et Ginette: - poursuivre l'élaboration des P.E.I. dans le même sens que maintenant, en apportant peut-être des modifications mineures aux formules utilisées; il restera à préciser ces modifications.

8. L'inquiétude exprimée par Germaine Lachance dans cette question n'est pas en général partagée avec autant d'intensité par les autres participants. Par contre, comme la question posée à l'origine apparaît comme une explication possible aux difficultés de certains élèves, au lieu de repousser carrément la question, les participants trouvent intéressante la suggestion de Serge Audibert de vérifier "expérimentalement" le doute qu'elle a introduit en rapport avec les enfants en difficultés. Cette question pourra être posée à nouveau lors de l'évaluation qui suivra la troisième étape.

Décision pour la 3e étape

Rita et Ginette: - faire l'expérience avec certains élèves en difficultés de réduire l'éventail des objectifs qui leur sont présentés sans leur enlever la possibilité de choisir parmi ces objectifs.

IV- ROLES DE L'ENSEIGNANT

A. Le rôle de diagnosticien se vit assez bien à partir de l'observation que les enseignantes font des élèves.

Le rôle de prescripteur n'est pas vécu comme un rôle directif que l'enseignante exercerait en fournissant ordonnances, directives, etc.; à l'occasion, le sous-test va être prescrit expressément à des enfants pour répondre à des besoins d'apprentissage diagnostiqués par l'enseignante.

A l'égard de ce deuxième rôle, deux éléments importants ont été mis en évidence:

- la très grande majorité du temps de l'enseignante se passe en relation avec un élève à la fois;
- la discussion sur le P.E.I. apparaît ici comme un moment privilégié pour cette relation personnalisée et consacrée, sans distraction, à tel ou tel enfant en particulier;
- toutes les solutions aux difficultés d'un enfant ne se retrouvent pas dans les unités et la discussion sur le P.E.I. de chacun fournit l'occasion rêvée à l'enseignante, dans une relation individuelle et individualisée, de "faire le tour du jardin" de chaque enfant;
- dans la discussion du P.E.I., il serait intéressant que l'enseignante en arrive à déborder le seul choix d'unités pour également faire le tri parmi les activités d'apprentissages comprises dans les unités, cela en fonction de la situation de chaque enfant.

Le rôle d'évaluateur s'exerce dans la correction occasionnelle des travaux des enfants et particulièrement lors des évaluations de SAGE faites avec les enfants (voir article 8).

Enfin, à une question posée par un participant, les ensei-

gnantes et Danielle Riverin-Simard ont tour à tour insisté sur deux conditions fondamentales de l'exercice des rôles de l'enseignant:

- afficher calme et confiance en soi devant les élèves;
- ré-investir régulièrement le vécu de la classe auprès des enfants en fonction de l'esprit de SAGE; les interventions répétées de l'enseignante sont capitales à cet égard.

B. Selon Denise Paquet, les enseignantes ne devraient pas diviser dans le temps l'exercice de leurs rôles; il est préférable de répondre, au fur et à mesure où ils se présentent, aux divers besoins des élèves. Les divers rôles sont interreliés dans le vécu de la classe.

C. L'expérience SAGE a eu des effets dans les divers domaines de l'activité des enseignantes. L'attitude de confiance en l'enfant et la richesse de l'environnement proposé par SAGE ont particulièrement marqué le vécu des enseignantes. Citons, dans le premier cas, l'exemple d'une plus grande liberté laissée aux enfants dans les allées et venues, celui de l'utilisation d'une approche davantage centrée sur l'enfant dans l'enseignement des mathématiques, celui des progrès en compréhension de texte réalisés par les élèves sans l'aide du professeur; dans le second cas, signalons que SAGE, par l'intérêt et la variété que présentent ses activités, stimule les enseignantes, voire même les forcent, à être plus intéressantes pour pouvoir capter l'attention et l'engagement des élèves, particulièrement en catéchèse.

D. Au fil des échanges, s'est ajouté l'article Autonomie des enseignantes. Sur ce plan, les enseignantes se sentent

autonomes, avouant même que leur sens critique s'est davantage structuré et personnalisé, en ce sens qu'elles ont des idées pédagogiques aux contours mieux définis qu'auparavant; elles se sentent ainsi moins atteintes par les interrogations d'autres intervenants dans SAGE. Dans un autre ordre d'idées, elles affirment leur confiance au groupe responsable de SAGE et expriment leur satisfaction devant l'attitude de respect que les diverses personnes témoignent à l'égard de leur autonomie professionnelle.

V- ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT DE LA CLASSE

A. Les systèmes de gérance sont à point et efficaces; élèves et enseignantes y vivent à l'aise.

B. L'organisation physique de la classe permet en général un travail efficace. Les enseignantes désirent toutefois du mobilier supplémentaire en classe (armoire et table) pour ranger les unités. Germaine Lachance signale que l'école attend la livraison d'un gros meuble de rangement qui pourrait servir au rangement des unités qui sont actuellement disposées dans la salle d'arts plastiques.

Décisions pour la 3e étape

Germaine et Serge:
- communiquer avec le service de l'équipement de la C.E.C.Q. pour la livraison d'un meuble de rangement;
- vérifier s'il y a eu ou non commande d'armoires de rangement sur les réquisitions SAGE et procéder en conséquence.

C. Les deux enseignantes ne demandent pas aux enfants d'apporter des unités à la maison. Dans la classe de Ginette, si un enfant apporte des unités à la maison, l'enseignante ne s'y oppose pas, à moins d'exagération de la part de l'enfant. Dans la classe de Rita, les enfants sont invités à apporter leur dossier de travail à la maison pour en discuter avec leurs parents.

Germaine Lachance, soutenue par Denise Paquet, suggère aux enseignantes de proposer aux enfants d'apporter des unités à la maison. Ce serait un bon moyen d'engager la collaboration des parents, de procéder à la révision du travail fait par les élèves dans les unités et même de préparer des enfants plus jeunes à vivre éventuellement dans SAGE.

Décision pour la 3e étape

Rita et Ginette: - faire apporter aux enfants des unités de travail à la maison dans l'esprit formulé précédemment en procédant avec pondération.

VI- ENFANTS EN DIFFICULTES

Décisions pour la 3e étape

Rita et Ginette: - voir l'article III-B;
- discuter des cas d'enfants en difficultés lors des prochaines journées d'évaluation et de planification;

Rita et Ginette et leurs conseillers: - voir l'article I-B

En outre, à la suggestion de Germaine Lachance, une réunion

particulière, portant sur les enfants en difficultés, sera convoquée si nécessaire.

VII- EVALUATION DES APPRENTISSAGES DES ENFANTS

A. Pour septembre 1977, l'INRS-Education pense élaborer des tests ou des unités de révision qui pourraient apparaître après que l'élève aurait réussi cinq unités interreliées. Actuellement, rien d'autre n'existe que les tests de révision insérés dans SAGE.

Quant aux enseignantes, elles expérimentent depuis quelque temps la séquence de travail "unité ⟶ test", avec peu de révision préalable de l'unité avec l'élève ou même un certain nombre d'unités, des tests de révision qui permettraient, d'ici l'an prochain, de combler la lacune identifiée.

Sur l'ensemble de la question étudiée, Mariel Leclerc ajoute deux remarques:

- dans la reformulation par les élèves des "Je retiens" prévus dans les unités, il faut faire attention de ne pas attendre des propos trop abstraits de l'élève, ce qui correspond mal à son degré de maturité;
- l'indice le plus significatif du "savoir écrire" demeure le texte composé par chaque enfant, aux divers plans de la syntaxe, de l'orthographe, etc.; partant de lacunes diagnostiquées dans ce texte, le professeur peut alors prescrire des unités pour l'enseignement correctif "ad hoc".

B. Cette question n'a pas été abordée à la réunion.

C. Dans la perspective énoncée, les participants répondent

"oui" à la question.

VIII- EVALUATION DE SAGE PAR LES ELEVES

Les élèves font l'évaluation du fonctionnement de SAGE. Les enseignantes les y invitent régulièrement selon des modalités différentes pour chacune.

Après chaque période SAGE, les élèves de Ginette évaluent le fonctionnement de la classe ce jour-là, pendant quelque 5 à 10 minutes. Les élèves sont invités à examiner trois dimensions: ce qui a bien été, ce qui a mal été, ce qu'on va faire pour améliorer la situation. Les élèves de Rita, quant à eux, évaluent SAGE deux ou trois fois par semaine. Les élèves sont invités à verbaliser leur vécu. L'enseignante intervient pour mettre en valeur la contribution de chaque enfant dans la vie de la classe.

Des évaluations des enfants se dégagent qu'ils aiment travailler dans SAGE: leur enthousiasme ne ment pas.

Décision pour la 3e étape

Rita et Ginette: - ceci reste à faire.

IX- REPERCUSSION DE SAGE

A. L'effet le plus éloquent de SAGE sur les autres enseignants de l'école est certes l'engagement de trois d'entre eux dans la poursuite de l'expérience l'an prochain. A cela s'ajoutent des échanges de ces derniers enseignants et

d'autres avec les deux enseignantes qui ont entrepris l'expérience cette année.

En outre, les trois enseignantes de 4e année présenteront à leurs collègues du 2e cycle, lors de la journée pédagogique du 31 janvier 1977, un témoignage sur leur "itinéraire pédagogique" des dernières années. On peut penser, dès à présent, qu'il sera question de SAGE et espérer que les propos tenus alors pourront stimuler les personnes présentes.

On peut dire que, dans l'ensemble, SAGE reçoit un accueil positif des enseignants de St-Sauveur et que ces derniers veulent être conscients des écueils que son application comporte.

B. Seuls les parents qui ont accepté l'invitation des enseignantes de venir en classe pendant les périodes SAGE ont réagi. Ils l'ont cependant fait bien timidement, déclarant qu'il était difficile pour les professeurs de fonctionner dans SAGE.

Décisions pour la 3e étape

Rita et Ginette:
- demander aux parents, lors des rencontres de la fin de la 2e étape, de faire verbaliser les enfants sur leur vécu de SAGE;
- demander aux parents de s'impliquer face aux unités (voir article V-C);
- préparer à l'intention des parents-visiteurs un court questionnaire sur lequel les parents seraient appelés à exprimer leur point de vue sur le vécu observé.

X- IMPLANTATION DES MATHEMATIQUES (SAGE)

Les enseignantes souhaitent l'implantation globale des mathématiques (SAGE) en 1977-1978.

Pour la présente année scolaire, les étapes suivantes seront franchies:

- les deux enseignantes SAGE vivront l'unité 202 (mathématiques) du programme de formation des enseignants SAGE;
- les deux enseignantes SAGE examineront des unités de mathématiques SAGE et le matériel qui les accompagne et utiliseront en classe certaines unités dans divers secteurs du programme, à titre de pré-expérimentation;
- Jean-Claude Drolet, conseiller pédagogique en mathématiques à la C.E.C.Q., sera invité par Richard Bertrand, responsable du programme de mathématiques SAGE, à examiner les unités de mathématiques pour en vérifier l'adéquation de ces dernières avec le programme de mathématiques de 4e année à la C.E.C.Q.

XI- PLANIFICATION DES RENCONTRES D'EVALUATION D'ICI JUILLET 1977

Une réunion d'évaluation aura lieu à la fin de la troisième et de la quatrième étapes. Elles se tiendront quelques jours avant les journées pédagogiques d'inter-étapes; pourront être à nouveau insérés à l'ordre du jour des points majeurs qui ont déjà été abordés précédemment (ex: Autonomie des élèves, enfants en difficultés).

XII- EVALUATION DE LA REUNION

Les participants expriment tous leur satisfaction face au climat de sérénité et de franchise qui a prévalu au cours de la

journée. Tous sont aussi conscients du caractère constructif de la rencontre, en dépit des exigences du travail, surtout pour les enseignantes qui étaient "sur la sellette", car elles possédaient la plupart du temps les éléments de réponses aux questions discutées. Tous ont pu se mettre à jour concernant SAGE et constater sa santé.

Quelques suggestions sont à retenir pour les prochaines réunions:

- impliquer, dans la mesure du possible, le plus de participants possible dans les sujets à l'ordre du jour;
- présenter l'ordre du jour sur des feuilles divisées en deux sections, l'une pour les sujets à discuter, l'autre pour les notes que peuvent prendre les participants.

Le 24 janvier 1977 *Serge Audibert*

COMPTE RENDU DE LA 2e REUNION D'EVALUATION DU PROJET SAGE
A L'ECOLE ST-SAUVEUR, TENUE A L'INRS-EDUCATION, LE 1er AVRIL 1977.

Ont participé à la réunion:

Mesdames : Rita Paquet, enseignante en 4e année SAGE (St-Sauveur)
Ginette Guérard, enseignante en 4e année SAGE (St-Sauveur)
Germaine Lachance, directrice de l'école St-Sauveur(*)
Denise Paquet, agent de recherche à l'INRS-Education
Danielle Riverin-Simard, professeur à l'INRS-Education et conseiller de Rita Paquet dans SAGE;

Messieurs: Gilles Fortier, coordonnateur de l'enseignement élémentaire (C.E.C.Q.)
Mariel Leclerc, professeur à l'INRS-Education et conseiller de Ginette Guérard dans SAGE
Serge Audibert, directeur adjoint de l'école St-Sauveur.

Monsieur Gilles Dussault, directeur de l'INRS-Education, n'a pu participer à la réunion.

(*) Animatrice de la réunion

---

0. ORGANISATION DE LA JOURNEE

- Les participants conviennent de l'horaire suivant pour la journée: 9h à 11h45; 13h30 à 16h.
- Quelques sujets sont ajoutés à l'ordre du jour:
  à l'article B, Danielle Riverin-Simard ajoute "évaluation individuelle de l élève selon un ou des critère(s) de compa-

raison avec lui-même";

à l'article 9, Germaine Lachance ajoute "SAGE" et les parents;

à l'article 10, Germaine Lachance ajoute "promotion des élèves en fin d'année".

I- AUTONOMIE ET RESPONSABILITE PERSONNELLE DES ELEVES

Les deux sujets placés sous le thème sont traités concurremment.

Rappel des décisions pour la 3e étape

Rita et Danielle:
- coordonner leurs efforts en rapport avec l'observation individuelle des enfants;
- étudier les cas des enfants en difficultés;
- améliorer la qualité des mises au point faites collectivement avec les enfants.

Ginette et Mariel:

Ginette doit:
- étudier les cas des enfants en difficultés;
- procéder à une autre évaluation de SAGE par les enfants;
- comparer les résultats des deux évaluations.

Mariel doit suivre systématiquement un élève dans sa démarche d'apprentissage du français.

1. Danielle Riverin-Simard a constitué une fiche d'observation sur chaque enfant, en regard de l'évolution de chacun depuis le début de l'année. Elle en dégage certains éléments, qui demeurent cependant au niveau des impressions:

   . les élèves lents ont tendance à choisir des unités où sont proposées des activités concrètes, par exemple des jeux;

   . deux élèves, jugés brillants, affichent des réactions

différentes à vivre SAGE; l'un éprouve des difficultés de fonctionnement, alors que l'autre se sent à l'aise et travaille bien;
Danielle propose une hypothèse d'explication: le système d'enseignement et d'apprentissage individualisé éliminerait-il des occasions de valorisation de ces enfants brillants devant les autres élèves, ce que permettrait davantage un système d'enseignement et d'apprentissage collectif?

- depuis la fin de la 2e étape, l'autonomie des élèves s'est généralement accrue.

A ces considérations, Danielle ajoute deux interrogations:

- dans un système individualisé, l'impact réel de l'enseignant sur les élèves ne serait-il pas plus grand qu'on pourrait le soupçonner à priori?
- quelles doivent être les interventions de l'enseignant auprès de l'enfant en regard des comportements d'autonomie à acquérir par ce dernier? jusqu'où doit aller la stimulation de l'enfant par l'enseignant?

2. Rita Paquet signale que les propos de Danielle illustrent ce qui a été fait en rapport avec la 1ère décision.

L'étude des cas d'enfants en difficultés a aussi été réalisée.

Quant à la 3e décision, Rita décrit ce qu'elle tente depuis quelque temps comme approche aux mises au point collectives. Elle essaie de faire découvrir par les enfants eux-mêmes le sens des événements qu'ils viennent de vivre, en insistant sur la signification personnelle de ceux-ci pour chacun. Ceci veut dire qu'à travers l'échange sur le vécu, elle tente de faire dégager par l'enfant le message de fond que lui-même transmet, parfois inconsciemment, en s'exprimant. Ainsi, le fait qu'un enfant dise: "J'ai perdu du temps ce matin, parce que mon P.E.I. était

terminé" peut mener sur la piste suivante: "que faire par moi-même entre le moment où j'ai terminé mon P.E.I. et celui où un autre sera élaboré?"

Rita voit en une telle formule de travail un défi à sa propre sécurité, car, ne voulant pas parachuter ses propres perceptions aux enfants, elle se doit de laisser le temps et les événements faire leur oeuvre sous des formes et à des moments différents de ce qu'elle pourrait provoquer. Il y a cependant là des possibilités de prises de conscience profondes et positives de la part des enfants et de l'enseignante.

3. Ginette Guérard a étudié le cas des élèves en difficultés. Décision fut prise de travailler régulièrement avec chaque enfant en difficultés pendant une dizaine de minutes. Deux exemples sont cités pour illustrer les effets de cette pratique. François Paquet a évolué positivement; il apporte même quelques unités de travail à la maison. Cette façon d'agir a donné des résultats nuls dans le cas de Michel Gravel; il a fallu le sortir de la classe et le faire travailler seul chez la directrice. Cette mesure l'a aidé à se replacer.

Ginette a procédé à une 2e évaluation de SAGE par les enfants. Ceux-ci avouent aimer fonctionner avec SAGE et espèrent continuer dans SAGE l'an prochain. Ils ajoutent apprécier les P.E.I.; car ils sont en contact avec l'enseignante quand ils les discutent; les pairs ne paraissent pas remplacer l'enseignante.

L'examen comparé des résultats des deux évaluations permet

à Ginette d'affirmer que les élèves ont fait des progrès quant à l'autonomie et à la responsabilité personnelle. A l'appui de ce jugement, elle cite les noms de trois élèves qui éprouvaient de sérieuses difficultés sur ces plans et qui ont beaucoup progressé depuis la 1ère évaluation: Michel Gravel, François Paquet, Louise Houde.

Ces propos soulèvent à nouveau la question posée par Danielle au début de la réunion quant aux interventions des enseignantes pour stimuler les enfants. Les enseignantes ainsi que les autres participants conviennent qu'il faut intervenir auprès de certains enfants qui éprouvent des difficultés de prise en charge personnelle de leur cheminement. L'intervention peut aller, c'est le cas des actions posées auprès de Michel Gravel, jusqu'à encadrer leur travail de façon très stricte: contenu du P.E.I., échanges, contrôle régulier.

Rita et Ginette ont effectivement agi ainsi dans certains cas. Préalablement à ces actions, elles soulignent cependant l'importance d'épuiser en quelque sorte les moyens qui sont de l'ordre de la compréhension et de la persuasion et de bien sentir le "timing" de telles interventions, à la lumière de la connaissance que l'on a des enfants concernés.

4. Mariel Leclerc rapporte qu'il a observé trois enfants: il estime qu'ils ont pris en charge leur apprentissage et qu'ils manifestent une grande soif d'apprendre. Mariel juge que la dépendance de l'enfant par rapport à l'enseignant est moins grande dans SAGE que dans un enseignement collectif: l'importance du travail a supplanté celle de

l'enseignant.

Il souligne en outre que, depuis quelque temps, les élèves de la classe de Ginette sont dans une phase intensive de production qui empêche souvent les échanges entre lui et les enfants. Cette situation se traduit chez certains enfants par une impatience certaine devant le manque de travail (entendre ici "un P.E.I. nouveau non encore élaboré").

Cette dernière remarque permet à Ginette de soulever la difficulté, sinon l'impossibilité, de répondre à toutes les demandes des élèves. Divers avis et propositions de solutions sont émis à ce sujet par les autres participants. Mariel pense que la situation s'améliorera à mesure que le fonctionnement de SAGE se rodera. Rita est d'avis que cet écueil est partie intégrante de "l'aventure SAGE" et qu'il faut apprendre à composer avec lui. Denise suggère à l'enseignante d'établir des priorités parmi toutes les opérations qu'elle doit réaliser; Ginette dit le faire, sans que cela lui évite de faire des entrevues de P.E.I. à 13h30, alors que SAGE n'est utilisé que le matin. Serge propose de convenir avec les enfants d'inscrire systématiquement à leur P.E.I., sans que l'enseignante n'ait à intervenir, des travaux de recherche personnelle ou autres activités libres. Germaine ajoute à cette dernière piste d'indiquer sur le formulaire P.E.I. des élèves une section "Initiatives personnelles" où l'enfant écrirait ses choix personnels d'activités.

Décision pour la 4e étape

Ginette et Rita: - ajouter au formulaire P.E.I. une sec-

tion "Initiatives personnelles" où l'élève inscrit ses choix personnels d'activités.

II- UNITES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Rappels des décisions pour la 3e étape

Rita et Ginette:
- étudier la possibilité d'augmenter le temps consacré à SAGE en français;
- mettre un accent sur l'écrit avec les élèves;
- élargir l'éventail d'unités proposées aux enfants;
- transmettre à Marielle Roy les remarques et les suggestions pouvant aider à la révision des unités par l'INRS-Education.

A.- Le temps consacré quotidiennement à SAGE a été augmenté: de 9h30 à 11h45, les élèves sont "SAGE". Enseignantes et enfants en sont satisfaits.

- Les enseignantes ont davantage mis l'accent sur l'écrit en introduisant des poèmes et des textes libres dans l'éventail des unités proposées aux enfants.

  Les enseignantes ont commencé à faire lire les textes libres à toute la classe. Elles se proposent de demander aux élèves de transcrire leurs textes dans des cahiers "ad hoc" et peut-être même de reproduire ces textes dans un recueil.

  Certains élèves doivent encore être stimulés par rapport à l'écrit, surtout l'expression écrite libre. La plupart

des enfants sont toutefois enthousiasmés par cette pratique; il en est de même des enseignantes.

Mariel insiste sur l'importance de faire ressortir aux enfants le caractère positif de leurs oeuvres, aussi timides soient-elles: c'est un stimulant qui peut aider à faire disparaître des blocages et, conséquemment, qui peut encourager à l'expression écrite.

Mariel parle aussi de la correction grammaticale, orthographique et syntaxique des textes, ce qui rencontre l'assentiment de l'équipe de St-Sauveur qui, elle, paraît y accorder une importance plus grande.

Serge renforce les deux derniers aspects soulevés, en relatant les expériences pratiques qu'il a pu observer dans des classes Freinet en France.

- Les enseignantes avouent avoir fait peu de remarques sur les unités. Suggestion leur est faite par les autres participants de signaler le caractère difficile et non significatif pour les élèves de plusieurs unités de recherche; ce avec quoi elles s'accordent.

Il faudrait en outre faire remarquer une sorte de contradiction dans l'approche pédagogique du texte libre et de la recherche. Dans le premier cas, on invite l'élève à s'exprimer, pour introduire ensuite des éléments techniques; dans le second cas, c'est plutôt l'inverse. Il s'agirait en somme d'assurer la cohérence de la pensée pédagogique et de placer d'abord l'accent sur l'habitude de la recherche, sans cependant négliger par la suite les dimensions

techniques qui doivent l'encadrer.

B. Pour établir la situation actuelle des classes SAGE en français, un premier point de comparaison a d'abord été utilisé: les résultats moyens des classes SAGE aux récents examens de la C.E.C.Q. en orthographe et en lecture par rapport aux résultats de l'ensemble des classes de 4e année de la C.E.C.Q. aux mêmes examens.

Pour l'ensemble des classes de 4e année de la C.E.C.Q., les résultats moyens sont les suivants:

orthographe - 65.6%
lecture - 57.9%

Les résultats des classes SAGE sont les suivants:

orthographe	-	classe de Ginette	52%
		classe de Rita	64%
lecture	-	classe de Ginette	57%
		classe de Rita	résultat non disponible lors de la réunion, mais estimé au-dessus de la moyenne de la C.E.C.Q. par Rita.

Les enseignantes signalent qu'en lecture, elles ont pu déceler une déficience en rapidité chez leurs élèves. Cette situation peut être attribuable au fait que, dans SAGE, les enfants sont appelés par les unités à mettre l'accent sur la compréhension du texte plutôt que sur la rapidité de la lecture.

En somme, par rapport au point de comparaison, on peut dire que les classes SAGE se situent autour de la moyenne de

l'ensemble des classes de 4e année de la C.E.C.Q. Il faut cependant poser les limites de cette comparaison: les contextes d'enseignement étant différents, il est fort imprudent de tirer quelque conclusion sérieuse d'une telle comparaison, d'autant plus que SAGE est voulu pour le 2e cycle et non pas en fonction d'une répartition du programme par année.

Dans ce bilan sommaire de la situation des classes SAGE en français, il faut aussi se reporter à ce qui a été dit de la pratique du texte libre en classe SAGE. Il est également nécessaire de tenir compte du sentiment de satisfaction des élèves par rapport à l'apprentissage du français selon l'approche SAGE.

Par ailleurs, quand on considère la possibilité de redoublement de certains élèves, Rita affirme qu'actuellement au moins quatre (4) élèves ne devraient pas accéder à la 5e année, compte tenu de leur niveau de production.

III- PROGRAMME D'ETUDE INDIVIDUEL (P.E.I.)

Rappel des décisions pour la 3e étape

Rita et Ginette: - poursuivre l'élaboration des P.E.I. dans le même sens que maintenant, en apportant peut-être des modifications mineures aux formules utilisées; il restera à préciser ces modifications.

Rita et Ginette: - faire l'expérience avec certains élèves en difficultés de réduire l'éventail des objectifs qui leur sont présentés sans leur enlever la possibilité de choisir parmi ces objectifs.

A. 1) L'élaboration des P.E.I. se fait sans trop de changements, à la seule différence de l'encadrement précis imposé à certains enfants en difficultés. (cf article I, 3)

Germaine suggère d'ajouter une section au P.E.I. de chaque élève, qui porterait sur des habiletés à développer; ces habiletés seraient de l'ordre des objectifs de SAGE, à savoir autonomie, responsabilité, coopération, etc...

Décision pour la 4e étape

Rita et Ginette: - ajouter une section "Habiletés à développer" au P.E.I. des élèves.

2) L'éventail des objectifs offerts a été réduit pour certains élèves. Cette pratique a été profitable pour les enfants. (cf article I, 3)

B. 1) L'élaboration des P.E.I. d'équipe est, selon Denise et Mariel, tout à fait compatible avec l'esprit de SAGE; ce serait, selon eux, manquer de respect pour l'enfant que de refuser cette façon d'agir.

Danielle suggère cependant de souligner aux enfants qui travaillent ainsi en équipe les différences qui les caractérisent; cela est accueilli favorablement par les enseignantes.

IV- ROLES DE L'ENSEIGNANT

A. Une question de Gilles Fortier oriente les propos des enseignantes: "Avez-vous trouvé plus long cette année que

l'an passé?"

Ginette s'exprime explicitement sur cette question: "Je ne trouve pas le temps de prendre une journée de congé pour me reposer, ça va trop vite". Ce sentiment n'infirme en rien la satisfaction exprimée lors de la 1ère évaluation et réitérée à la 2ième séance d'évaluation.

B. 1) Les enseignantes rappellent qu'elles ont abordé SAGE avec l'idée bien arrêtée que les élèves ne deviennent pas des "mangeurs d'unités". En d'autres mots, SAGE, son matériel, sa mécanique, c'est une chose; la vie personnelle de l'enfant en classe et la vie collective de toute la classe, c'est une autre chose qui ne doit pas être sacrifiée au système.

Les enseignantes décrivent deux activités de leur classe qui permettent d'illustrer leur pensée.

Evaluation du fonctionnemet et du vécu de SAGE par les élèves

Rita et Ginette ont proposé à leurs élèves de faire animer par une élève les évaluations qui suivent SAGE. Deux raisons justifient cette proposition:

- permettre à l'enseignante d'intervenir dans la discussion un peu comme un pair, ce qui facilitera la prise en charge par les élèves de leur démarche;
- laisser la routine du travail et permettre aux élèves de se rejoindre plus facilement dans leurs mots et leurs façons d'intervenir.

Cette activité, qui n'est pas, comme telle, prévue dans SAGE, offre des avantages et un défi dont il a été ques-

tion plus haut. (cf article I, 2)

Planification de la classe verte

Les élèves des deux classes SAGE vivront une classe verte en mai prochain. La préparation de cette classe verte (objectifs, activités, ...) a été réalisée conjointement par les enseignantes et les élèves.

Par cette classe verte, les enseignantes veulent apprécier l'autonomie des élèves et voir si les élèves ont établi des liens entre eux, liens que pourrait éventuellement expliquer la participation au projet SAGE. Afin de pouvoir réaliser l'évaluation de ces deux intentions des enseignantes, Germaine et Gilles suggèrent de développer une grille d'observation, constituée d'un certain nombre d'indicateurs comportementaux, pertinents aux intentions exprimées. Tous les participants à la réunion s'accordent avec cette suggestion. Serge accepte de s'associer aux enseignantes dans la construction de l'instrument.

Décision pour la 4e étape

Ginette, Rita et Serge: - développer une grille d'observation pour faciliter l'évaluation des objectifs de la classe verte des classes SAGE.

2) Serge formule deux remarques que lui suggèrent les propos tenus sur l'exercice des rôles de l'enseignant:

- l'impact affectif du professeur sur les élèves paraît être particulièrement marqué lors des séances d'évaluation avec ces derniers;
- la vie "humaine" de la classe semble moins dépendre de SAGE comme tel, que de l'enseignante qui lui donne une âme.

V- ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT DE LA CLASSE

Rappel des décisions de la 3e étape

Germaine et Serge:
- communiquer avec le service de l'équipement de la C.E.C.Q. pour la livraison d'un meuble de rangement;
- vérifier s'il y a eu ou non commande d'armoires de rangement sur les réquisitions SAGE et procéder en conséquence.

A. Le service de l'équipement de la C.E.C.Q. a livré un meuble de rangement à l'école.

Décision pour la 4e étape

Germaine et Serge:
- vérifier s'il y a eu ou non commande d'armoires de rangement sur les réquisitions SAGE; sinon, procéder en conséquence.

B. Dans chaque classe SAGE, un seul magnétophone est muni de dispositifs nécessaires à l'enregistrement; cela cause beaucoup de frustration chez les enfants qui, en même temps, choisissent des unités de travail comportant l'enregistrement sur magnétophone.

Décisions pour la 4e étape

Germaine, Rita, Ginette, Serge:
- vérifier si des magnétophones dans le cadre des ateliers de français du MEQ sont disponibles à l'école;
- utiliser les magnétophones livrés à l'école à la suite des commandes d'équipements pour SAGE 1977-1978;

Gilles: - demander à Michel Maranda (C.E.C.Q.) de commander pour SAGE 1977-1978 des magnétophones équipés pour l'enregistrement.

VI- ENFANTS EN DIFFICULTES

Rappel des décisions pour la 3e étape

Rita et Ginette: - discuter des cas d'enfants en difficultés lors des prochaines journées d'évaluation et de planification.

A. Le cas des enfants en difficultés a été discuté au cours de la 3e étape. Les mesures prises à la suite de cette étude et les résultats obtenus sont exposés à l'article I, 3 du présent rapport.

B. Les participants y sont allés de leurs suggestions pour stimuler les enfants dont le rythme de travail se situe en-deça de leurs capacités estimées.

Rita signale que les enfants doivent sentir l'intérêt prioritaire de l'enseignante pour eux, ce qui est possible sans que les autres élèves en soient frustrés. Gilles propose l'utilisation de tuteurs-pairs; les deux enseignantes y voient des limites, alléguant, d'une part, que les tuteurs ont, à la longue, envie de produire un travail autre que de l'aide et, d'autre part, que les enfants aidés éprouvent le besoin de l'approbation de l'enseignante. Germaine avance l'idée de la mise sur pied d'une sorte de clinique d'aide qu'on concrétiserait hebdomadairement par une

période systématique d'entraide à laquelle tous seraient associés. Denise souligne de valoriser, lors de l'évaluation avec les élèves, l'aide apportée par des enfants. Serge émet l'avis que les P.E.I. d'équipe sont peut-être une occasion de faire collaborer forts et plus faibles; il suggère en outre de discuter de toute cette question d'aide entre pairs lors d'une réunion d'évaluation de SAGE par les élèves.

Il faut ajouter à ces propos ceux qui ont été tenus précédemment (cf article I, 3) sur l'intervention de l'enseignant auprès des enfants en difficultés.

VII- EVALUATION DES APPRENTISSAGES DES ENFANTS

1. Pour mesurer la rétention en "savoir écrire", les enseignantes ont fait passer aux élèves deux tests de révision qu'elles ont construits. Pour les deux classes, les résultats sont identiques, à savoir une moyenne de 4/5, tant au test 22-02 qu'à celui du 31-03.

2. Denise précise que, l'an prochain, SAGE comportera des unités-synthèses à la fin desquelles il y aura tests. Dans un autre ordre d'idées, elle ajoute que, l'an prochain, en "savoir écrire", les élèves écriront dans un cahier personnel de français, au lieu d'écrire sur les unités.

   Cette pratique facilitera la réalisation d'une préoccupation de Germaine, quant à la disposition et au fini du travail des enfants; selon elle, le fait de toujours tra-

vailler sur des feuilles mobiles, dont on se débarrasse aussitôt noircies, nuit à l'apprentissage du travail ordonné.

VIII- EVALUATION DE SAGE PAR LES ELEVES

A. Cf article I, 2 et IV, B. 1.

B. Danielle signale qu'actuellement l'évaluation des élèves dans SAGE est normative; elle cherche un ou des critère(s) qui permettrait(ent) d'évaluer l'enfant par rapport à lui-même. Elle se demande si le P.E.I. ne pourrait pas servir de base à cette autre évaluation. Les participants accueillent bien cette idée. Danielle va cependant continuer sa recherche.

IX- REPERCUSSIONS DE SAGE

A. 1) Les enseignantes s'expriment d'abord sur leurs perceptions des effets du premier stage de formation de leurs trois collègues SAGE de l'an prochain. Les réaction de ces dernières les amènent à se demander si les trois stagiaires ont participé au même programme de formation qu'elles, tellement les interrogations et les inquiétudes de leurs collègues sont différentes des leurs.

Serge et Germaine exposent à leur tour leurs vues. Certes, les réactions des deux groupes d'enseignantes sont-elles différentes; on a probablement l'illustration des différences individuelles, elles-mêmes dépendantes des antécé-

dents différents des personnes. A titre d'exemple à cet égard, on peut dire que Rita et Ginette, en août dernier, étaient en quelque sorte vierges par rapport à SAGE: tel n'est pas le cas pour Lucie, Françoise et Madeleine qui, cette année, ont vécu d'une certaine façon SAGE et ont pu dès lors exercer un certain sens critique à son endroit. Il apparaît donc important de respecter les cheminements de chacun. A cet égard, les conseillers de l'INRS-Education doivent éviter les ruptures brusques et aider les stagiaires à dégager de leur expérience les points d'appui d'un changement d'attitudes et de comportements.

2) Au chapitre de la formation des maîtres, Germaine fait ressortir l'importance des dimensions humaines dans la fonction d'enseignant SAGE. Elle signale la lacune du programme de formation actuelle sur cette question et suggère de combler le vide dans les plus brefs délais. La suggestion est bien accueillie par les participants de l'INRS-Education. Danielle informe le groupe de l'existence d'outils qui permettraient aux enseignants de se sensibiliser à certaines attitudes et à certains comportements de quiconque est placée en situation de relation d'aide.

B. Décision pour la 4e étape

Ecole St-Sauveur: - discuter des actions à faire pour informer, d'ici la fin de l'année, les parents des élèves SAGE 1976-1977 et 1977-1978.

X- AUTRES SUJETS

A.- En général, il y a adéquation entre les unités de maths

SAGE et le programme C.E.C.Q. de 4e année; même si le matériel SAGE est conçu pour tout le 2e cycle de l'élémentaire, ce que prévoit le programme de 4e année de la C.E.C.Q. y est inclus.

Les rédacteurs SAGE puisent d'ailleurs abondamment dans La mathématique à l'élémentaire, ouvrage de base utilisé à la C.E.C.Q. en 4e année.

- Jean-Claude note la souplesse dont font preuve les concepteurs SAGE quant à l'utilisation des unités: si l'unité ne convient pas, le professeur peut utiliser, par exemple, des propositions ou des exercices d'autres ouvrages.

- Jean-Claude suggère d'exploiter l'idée de laboratoire de maths dans SAGE, à l'aide de jeux, tels Véri-tech, par exemple; les responsables de SAGE-maths doivent rencontrer Jean-Claude sur ce sujet dans un avenir prochain.

- Dans l'ensemble, pour Jean-Claude Drolet, SAGE couvre le programme de la C.E.C.Q.; il lui apparaît toutefois partiel par rapport au nouveau matériel, La mathématique à l'élémentaire. Ce dernier matériel propose une exploitation circulaire des concepts mathématiques et une démarche pédagogique en spirale qui permettent un retour annuel sur des concepts, ce qui peut faciliter les acquisitions par les élèves, car cette approche accompagne la maturation naturelle de chacun.

  En cela, la démarche de SAGE diffère de celle que propose le nouveau manuel en usage à la C.E.C.Q.

B. Les participants de l'école St-Sauveur sont satisfaits des services donnés par l'INRS-Education.

C. La politique pour les visites des classes SAGE sera étudiée au niveau de l'école.

D. La 3e étape d'évaluation aura lieu à 9h, vendredi, le 3 juin prochain, à l'INRS-Education.

E. L'étude de la promotion des élèves est reportée à une date ultérieure.

F. Chaque participant évalue sommairement la réunion et souligne certains points d'intérêts.

Gilles: satisfaction personnelle, admiration certaine pour l'engagement et la maturité des enseignantes.

Denise: encouragement et satisfaction particulièrement face à la façon de concrétiser les rôles de l'enseignant et de personnaliser les P.E.I.

Mariel: satisfaction en regard du sérieux du travail et de la prise en charge personnelle de l'école St-Sauveur.

Serge: satisfaction qui s'ajoute à la suggestion de créer des liens avec les autres milieux SAGE; les récits des voyages en France de Denise Vaillancourt (Ste-Foy) et Rita Paquet (Québec), de Gabriel Laroche (Ste-Foy) et de Serge Audibert (Québec) pourraient être l'occasion d'une première rencontre des équi-

pes de SAGE de Notre-Dame du Sacré-Coeur et de St-Sauveur.

Les gens de l'INRS-Education seraient évidemment les bienvenus à une telle rencontre.

Décisions pour la 4e étape

INRS-Education: - organiser, à titre d'ayent de liaison et de participant, la rencontre décrite plus haut.

Ginette: - satisfaction et sentiment de plus grande détente qu'à la 1ère réunion.

Rita: - satisfaction, sécurité, enthousiasme renouvelé et soutenu par les autres.

Germaine: - satisfaction de voir le travail débouché sur des améliorations concrètes.

Sur les remerciements de Germaine à chacun, la séance est levée.

Le 5 avril 1977. *Serge Audibert*

COMPTE RENDU DE LA 3e REUNION D'EVALUATION DU PROJET SAGE
A L'ECOLE ST-SAUVEUR, TENUE A L'INRS-EDUCATION, LE 3 JUIN 1977.

Ont participé à la réunion:

Mesdames : Rita Paquet, titulaire de 4e année à l'école St-Sauveur
Ginette Guérard, titulaire de 4e année à l'école St-Sauveur
Germaine Lachance, directrice de l'école St-Sauveur(*)
Denise Paquet, agent de recherche à l'INRS-Education
Danielle Riverin-Simard, professeur à l'INRS-Education et conseiller de Rita Paquet

Messieurs: Gilles Fortier, coordonnateur de l'enseignement élémentaire (C.E.C.Q.)
Mariel Leclerc, professeur à l'INRS-Education et conseiller de Ginette Guérard
Serge Audibert, directeur adjoint de l'école St-Sauveur.

Monsieur Gilles Dussault, directeur de l'INRS-Education, n'a pu participer à la réunion.

(*) Animatrice de la réunion

---

0. ORGANISATION DE LA JOURNEE

- Les participants conviennent de l'horaire suivant pour la journée: 9h à 11h45 et 13h30 à 16h.

- Danielle Riverin-Simard demande de procéder à une correction

au compte rendu de la dernière réunion, au sujet d'un point qu'elle avait alors soulevé. Au paragraphe B de l'article VIII, Evaluation de SAGE par les élèves, page 10, le texte sera maintenant le suivant: "...qu'actuellement le projet d'évaluation des élèves de SAGE préparé par l'INRS-Education est plutôt d'ordre normatif;...".

I- AUTONOMIE ET RESPONSABILITE PERSONNELLE DES ELEVES

En raison de leurs liens étroits, les sujets placés à l'article 3, P.E.I., et ceux placés sous la présente rubrique ont été traités dans un même souffle; le texte qui suit est fidèle au même mouvement.

1. Décisions pour la 4e étape

a) Ajouter au P.E.I. une section "Initiatives personnelles" où l'élève inscrit ses choix personnels d'activités.

Dans les deux classes, la suite à cette décision a pris la forme d'un addendum au P.E.I. de l'élève. Celui-ci y inscrit la recherche qui correspond à ses goûts ou encore le travail qu'il entend réaliser avec du matériel qu'il apporte de chez lui.

Il s'agit en somme d'activités non incluses dans les unités d'enseignement et d'apprentissage.

b) Ajouter au P.E.I. une section "Habiletés à développer". (Le retour sur cette décision s'est fait sous la présente rubrique).

Dans les deux classes, cette décision s'est concrétisée par l'addition de la section "Amélioration du comportement" au P.E.I. Chaque élève est invité par l'enseignante à inscrire ses propres objectifs sur ce plan. Dans les deux classes, "Moins parler" est revenu très fréquemment; dans la classe de Ginette, "Terminer avant échéance" a surtout été inscrit comme objectif.

Les enseignantes constatent que cette dimension supplémentaire du P.E.I. a facilité chez les enfants des prises de conscience en rapport avec leur vie personnelle et collective en classe.

Dans la perspective de la prochaine année scolaire, deux objets de décisions éventuelles sont soumis à l'attention des participants:

- les deux aspects ajoutés au P.E.I. durant la 4e étape devraient-ils y demeurer inscrits en 1977-1978 et conséquemment placés sur le formulaire "ad hoc"?

Les enseignantes, comme les autres participants, ne s'opposent pas à une réponse affirmative, mais avouent toutefois n'y avoir pas encore réfléchi sérieusement.

- Les P.E.I. devraient-ils être signés par les parents? Dans l'esprit d'un renforcement positif du comportement de l'enfant et d'une information "a posteriori" transmise aux parents, les participants y voient une mesure qui pourrait avoir des effets stimulants pour l'enfant.

Aux dires de Mariel Leclerc, il faut cependant veiller à ne pas faire dévier un tel geste vers un contrôle "a priori"

par les parents des décisions de l'enfant à son propre P.E.I.; on fausserait ainsi les règles du jeu sous-jacentes à l'élaboration du P.E.I.

La prochaine réunion des parents des élèves SAGE, qui aura lieu d'ici la fin de cette année scolaire, apportera des éléments éclairants sur cette question.

2. Pendant le voyage de Rita en France, ses élèves, à des degrés divers selon les individus, ont affiché des comportements d'enfants qui ont vécu une dure rupture, un vide profond. Celui-ci a été d'autant plus éprouvant que leur sécurité affective à l'intérieur du nouveau mode de vie SAGE disparaissait par le fait même et qu'il se trouvait renforcé par la présence d'une personne nouvelle et étrangère, non rompue à la vie SAGE, et qui, malgré sa meilleure volonté, leur projetait une image négative d'eux-mêmes à travers ses refus, maintes fois verbalisés, de leur comportement; ces refus, les élèves ont d'ailleurs certainement pu les provoquer puisqu'ils agissaient souvent comme des enfants qui voulaient se venger d'une absence et surtout d'une présence inopportune et menaçante.

Les enfants ont subi dans leur vie affective un choc dont ils ne se sont remis qu'au retour de leur institutrice.

C'est là le diagnostic posé par les participants, diagnostic corroboré par le témoignage même que les élèves de Rita lui exprimaient à son retour.

La discussion permet de mettre deux problèmes en relief: la suppléance en classe SAGE et les relations maîtres-

élèves. Dans le premier cas, il paraît nécessaire d'avoir des suppléants(es) informés(es) sur SAGE et, dans la mesure du possible, déjà connus(es) des enfants et reconnus(es) par l'institutrice comme compétents(es) en SAGE. Quelques suggestions sont faites dans cette perspective: période de chevauchement pendant laquelle institutrice et suppléant(e) travaillent ensemble auprès des enfants, préparation systématique de suppléants(es) à SAGE, échanges de disciplines entre une autre enseignante SAGE et le(la) suppléant(e).

Le deuxième problème déborde le cadre de la suppléance dans la classe de Rita. On peut en effet constater chez les élèves d'autres classes de l'école St-Sauveur des comportements s'apparentant à ceux des élèves de Rita, lorsqu'un(e) suppléant(e) se présente en classe. Il y a là des indices d'un phénomène plus large, peut-être du niveau de l'école, et qui invitent l'école à examiner le domaine des relations maîtres-élèves comme champ possible d'explication et de correction aux observations faites.

3. A la demande de l'animatrice, des participants ont cité d'autres faits révélateurs de l'autonomie et de la responsabilité personnelle de l'enfant.

- Les élèves de Rita lui ont organisé, de leur propre initiative et sans l'aide d'adulte, une fête de retour. Selon les deux enseignantes (Ginette était invitée à cette fête avec ses élèves), toute l'organisation et le fonctionnement de la fête étaient au point et de bon goût. L'animation a été assurée par une élève; le programme comprenait une période de questions à Rita, des

jeux, des poèmes composés par les élèves et un goûter.

- Mariel Leclerc rapporte que, à l'intérieur d'une expérience, il a enregistré trois (3) élèves pris au hasard. A l'écoute des enregistrements, il a constaté que les élèves ne font pas de blague et qu'ils s'adonnent à leurs tâches sans distraction. Il interprète cette persévérance au travail comme un signe d'autonomie et de responsabilité personnelle.

- Le retour sur les résultats de la classe verte, prévu à l'article IV, a été fait ici, puisqu'il y était question d'autonomie des élèves.

Décisions pour la 4e étape

Développer une grille d'observation pour la classe verte, en fonction des objectifs d'autonomie et de vie sociale des élèves.

Trois grilles ont été construites. Deux d'entre elles, à être utilisées par les enseignantes, portaient sur les objectifs fondamentaux de la classe verte; la troisième reprenait les mêmes contenus mais devait servir pour l'autoévaluation des élèves (voir annexe I).

Les résultats de la classe verte sont tirés par les enseignantes des observations consignées sur les grilles utilisées. Celles-ci ont été appliquées à des moments précis pendant la durée de la classe verte.

Autonomie

Item 1: Les élèves ont tous 3.
Item 2: Les élèves ont tous 3.

Item 3: Les élèves ont presque tous 3, à l'exception de ceux qui ont participé à des ateliers où les moustiques ont contribué à disperser les participants.

Item 4: Les élèves ont presque tous 3; deux ou trois élèves ont vu les adultes intervenir auprès d'eux.

Item 5: Les élèves ont tous 3.

Vie sociale (vie d'équipe)

Item 1: Les 3/4 des élèves ont 3; de 10 à 15 élèves ne se sont pas exprimés.

Item 2: Les élèves ont tous 3.

Item 3: Manon Blanchet et Michel Gravel sont tout à fait remarquables sur ce plan.

Item 4: François Paquet est remarquable sur ce plan.

Item 5: Comportement difficile à évaluer.

Durant toute la classe verte, Michel Gravel demeure une énigme.

Auto-évaluation

Elle n'est pas encore faite.

En somme, le bilan de la classe verte est très positif en regard des grands objectifs poursuivis.

4. Dans la classe de Ginette, la plupart des élèves sont engagés dans des P.E.I. d'équipe (2, 3 élèves). Ginette constate que les élèves accomplissent leur travail sans se laisser porter par un membre de l'équipe, que le P.E.I. d'équipe stimule les élèves, même si la composition des équipes n'est pas permanente (certains ont, par exemple, apporté des cassettes à la maison pour y faire un travail à trois), que le P.E.I. d'équipe diminue le nombre de rencontres pour l'élaboration du P.E.I. (le contact indivi-

duel est toutefois maintenu pour la section "Amélioration du comportement").

Les élèves de Rita ne se sont pas engagés de façon aussi généralisée dans les P.E.I. d'équipe. Dans la classe de Rita, ce sont plutôt certaines unités qui apparaissent en même temps au P.E.I. de quelques élèves.

5. Ginette a entrepris depuis quelque temps une expérience de mise en commun systématique. Tous les mardis et tous les jeudis, par choix des élèves, ces derniers communiquent à leurs camarades leurs recherches, lisent leurs textes libres, etc... Pendant cette période d'une demi-heure, les autres élèves écoutent, apportent des commentaires sur les travaux présentés, émettent des suggestions.

Ginette se dit fort satisfaite de l'expérience et y voit des avantages pour les élèves au plan de l'écoute d'autrui, de la vie sociale en général et de la motivation chez les enfants qui présentent leurs oeuvres.

Rita parle de sa formule de mise en commun. Celle-ci n'est pas aussi systématique que celle utilisée par Ginette. La mise en commun a lieu à la fin de la journée, de 15h30 à 16h, environ une ou deux fois par semaine, selon les besoins.

II- UNITES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Exploitation du texte libre

- Cf. article I, paragraphe 5, Une expérience de mise en commun.

- Ginette conserve en outre tous les textes libres des enfants pour qu'ils soient éventuellement transcrits dans un cahier de roulement.

Remarques sur les unités

Ce sujet n'a pas été abordé.

III- PROGRAMME D'ETUDE INDIVIDUEL (P.E.I.)

Cf. article I, paragraphes 1 et 4.

IV- ROLES DE L'ENSEIGNANT

1. Décision pour la 4e étape: cf. article I, paragraphe 3.
2. Vie de groupe de la classe (classe verte): cf. article I, paragraphe 3.
3. Programme de formation des enseignants.
   Gilles Dussault a récemment fait part par écrit à Germaine Lachance de l'impossibilité pour l'INRS-Education d'ajouter des éléments au programme de formation des enseignants SAGE, quant à l'exercice des divers rôles de l'enseignant.
4. Danielle Riverin-Simard demande qu'au début de l'an prochain les enseignantes SAGE précisent à leurs personnes-ressources (conseillers) de l'INRS-Education le rôle qu'elles les entendent voir jouer auprès d'elles. C'est là une mesure qui faciliterait le travail du conseiller et permettrait une plus grande efficacité de la relation d'aide.
   Il a par ailleurs été entendu que, d'ici la fin de la présente année, les deux enseignantes SAGE et leurs personnes-

ressources consacreraient une demi-journée à faire le point sur l'année qui s'achève.

V- ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT DE LA CLASSE

Décisions pour la 4e étape

a) Vérifier les commandes d'armoires.
Ces commandes ont été vérifiées par Germaine Lachance. Le service de l'équipement (C.E.C.Q.) l'a informée que l'école ne recevrait pas d'autres armoires en 1976-1977 que celles qui sont déjà en place, à moins que soient effectués des transferts en provenance d'écoles fermées.

b) Vérifier la disponibilité des magnétophones des ateliers de français pour les enseignantes SAGE de 1976-1977 ou utiliser les magnétophones SAGE 1977-1978 déjà livrés à l'école.

Les enseignantes utilisent des magnétophones déjà livrés pour l'année 1977-1978.

Germaine Lachance demande à l'INRS-Education de prêter deux magnétophones à l'école St-Sauveur pour la prochaine année. Denise Paquet note la demande et informera Germaine de la décision à ce sujet.

c) Commander pour 1977-1978 des magnétophones équipés pour l'enregistrement. Cette commande est faite à la suite d'une démarche de Gilles Fortier auprès de Michel Maranda du service de l'équipement (C.E.C.Q.).

L'école examinera la possibilité de répartir ces magnétophones entre les classes SAGE 1977-1978.

VI- ENFANTS EN DIFFICULTES

1. C'est en relation avec le rôle de diagnosticien de l'enseignant que fut abordé ce sujet. A une question de Germaine, à savoir si les enseignantes auraient besoin d'outils supplémentaires en 1977-1978 pour exercer le rôle de diagnosticien, Rita répond qu'après le rodage de cette année, elle voulait, dès septembre prochain, cerner davantage, avec des outils d'observation appropriés, les besoins des enfants en difficultés.

   Il est ensuite convenu qu'au niveau des classes SAGE certaines mesures concrètes seraient prises dès le début de 1977-1978:

   - pour dépister et traiter les enfants en difficultés de lecture, cela avec la collaboration des personnes-ressources existant à l'école;
   - pour réviser, le cas échéant, le classement de certains enfants à qui SAGE pourrait ne pas convenir;
   - pour étudier les cas d'élèves en difficultés dans les classes SAGE, en collaboration avec les personnes-ressources de l'école et de l'INRS-Education;
   - pour examiner, le cas échéant, au plan psychologique les enfants en difficultés.

2. Les enseignantes ont par la suite informé les participants d'une mesure qu'elles ont prise, et qui s'avère efficace, pour éviter un prolongement inutile du tâtonnement des enfants éprouvant des difficultés. Après un test non réussi, elles révisent avec les enfants les unités concernées et invitent les enfants à reprendre le test;

l'inscription du test non réussi n'a pas été faite, ce qui évite une certification ultérieure.

VII- EVALUATION DES APPRENTISSAGES DES ENFANTS

1. Promotion en 5e année

Quatre (4) élèves de la classe de Rita redoubleront leur 4e année; une (1) élève de la classe de Ginette passera au secondaire, parce qu'elle aura 13 ans avant le 1er octobre 1977.

La question des doubleurs amène des commentaires chez certains participants. Mariel Leclerc signale qu'en théorie les enfants des classes SAGE ne devraient pas redoubler d'année puisque, dans SAGE, le programme en est un de cycle. Gilles Fortier se demande s'il n'est pas préférable d'attendre après la 6e année pour faire redoubler une classe à un enfant, car on est ainsi plus sûr de le voir parcourir tout l'élémentaire, compte tenu de l'âge-limite prévu au règlement no. 7.

La direction de l'école soumet que la pratique fait souvent toucher du doigt des failles dans les apprentissages qui, si elles ne sont pas colmatées à temps, risquent fort d'installer les e..fants ainsi affectés dans une situation d'échec pour le reste de leur cours élémentaire. En outre, les quatre enfants touchés par le redoublement s'avèrent être des enfants qui, dès le début de l'année, présentaient des déficiences dans les acquis préalables à la 4e année et qui auraient probablement dû reprendre leur 3e

année en 1976-1977 plutôt que d'être en 4e année.

2. Informations à transmettre aux enseignantes de 5e année en 1977-1978.

Le 2 juin, les deux enseignantes SAGE et la direction de l'école ont tenu une réunion au cours de laquelle ils ont convenu de ce qui suit:

a) entente de la direction de l'école avec la direction des services de l'enseignement élémentaire, pour que les enseignantes des classes SAGE 1976-1977 puissent, le cas échéant, remplacer des questions d'examens des services portant sur un contenu que les élèves n'ont pas vu, par d'autres questions de leur composition correspondant au programme travaillé par les élèves;

c'est un souci de justice pour les élèves qui guide cette action.

b) les enseignantes de 5e année recevront les données suivantes:

- le rapport informatique "Histogramme", qui permet notamment de connaître les unités que chaque élève a maîtrisées;
- la liste des objectifs fondamentaux du premier tiers du programme de français SAGE, telle que dressée par les enseignantes SAGE 1976-1977;
- le rapport informatique cumulatif;
- le rapport-synthèse qui décrit chaque élève aux plans pédagogique, social, familial; un accent particulier sera ici placé sur la façon dont chaque enfant s'est graduellement adapté au fonctionnement de SAGE.

VIII- EVALUATION DE SAGE PAR LES ELEVES

Les enseignantes ont demandé aux élèves d'exprimer par écrit leurs impressions sur leur expérience SAGE de l'année, En général, c'est une grande satisfaction qui s'en dégage. Copie des témoignages des enfants apparaît à l'annexe II.

IX- REPERCUSSIONS DE SAGE

1. Décisions pour la 4e étape

   Informer les parents des élèves SAGE 1976-1977 et 1977-1978.

   Les parents n'ont pas encore été rencontrés à cet effet. Lors de leur rencontre du 2 juin, la direction de l'école et les enseignantes SAGE se sont entendues pour organiser une telle rencontre d'ici la fin de juin 1977. La date de cette rencontre sera fixée dès que les modalités du classement de l'an prochain seront plus précises.

2. Enseignantes SAGE 1976-1977 et nouvelles enseignantes SAGE 1977-1978.

   Ginette et Rita avouent avoir eu peu de contacts avec leurs collègues de l'an prochain. Pourtant, elles désirent toutes échanger.

   D'ici la fin de juin 1977, une rencontre sera organisée pour satisfaire ce besoin d'échanges et de concertation.

X- VARIA

1. Décisions pour la 4e étape

Organiser, à titre d'agent de liaison (INRS-Education) et de participant, une rencontre des équipes SAGE de Sacré-Coeur et de St-Sauveur.

Ceci n'a pas encore été organisé et ne le sera pas cette année en raison de la somme de travail qui reste à accomplir d'ici la fin de juin 1977.

L'organisation de cette rencontre est reportée à l'automne 1977; il faudrait probablement penser y associer les nouveaux arrivants SAGE de St-Bruno.

2. Etude du rapport informatique "Histogramme"

D'ici la fin de juin 1977, une rencontre aura lieu pour étudier la nature, le contenu et les possibilités d'informations de ce rapport. Une personne-ressource de l'INRS-Education sera demandée par la direction de l'école à cette occasion.

Les enseignantes SAGE et la direction de l'école participeront à cette réunion.

3. Rapport de l'INRS-Education sur SAGE à St-Sauveur

L'INRS-Education publiera un rapport sur le projet SAGE à St-Sauveur. Les participants de l'INRS-Education en profitent pour donner un "petit devoir" à chacun des autres

participants à la réunion: écrire un petit rapport sur son vécu de SAGE à St-Sauveur et ses perceptions du projet.

4. Etat des travaux de l'INRS-Education (SAGE) pour septembre 1977

En septembre 1977, tout le matériel destiné à St-Sauveur sera rendu en classe; la livraison pourra même commencer tôt durant l'été.

Dans un autre ordre d'idées, Mariel Leclerc informe les participants que le développement des unités SAGE sera achevé l'an prochain; l'INRS-Education désire finir les unités de mathématiques et produire quelques unités de sciences.

On apprend aussi que l'INRS-Education mènera, l'an prochain, une étude sur les conditions de dissémination de SAGE dans le milieu.

5. Informations

a) l'atelier des classes SAGE à Expo-Ecole-Participation de St-Sauveur: ce fut un atelier intéressant où les explications claires des enfants ont frappé des visiteurs.

b) la participation de l'INRS-Education aux congrès de:

- la F.P.Q.: ce fut un atelier très fréquenté qui a eu des suites car des contacts ultérieurs ont été faits avec trois commissions scolaires.
- l'A.Q.P.F.: ce fut un atelier intéressant qui a obtenu plus de "faveur populaire" après la conférence du ministre dans laquelle il a parlé de structuration de l'enseignement.

- l'A.C.F.A.S.: plusieurs communications ont été faites sur SAGE par les professeurs de l'INRS-Education, notamment sur les mathématiques ainsi que sur la révision des objectifs et des tests.

c) la dernière réunion du comité directeur de SAGE

Mariel Leclerc fera parvenir copie du procès-verbal de cette réunion à Germaine Lachance.

6. Evaluation de la réunion (et des réunions de l'année)

Chaque participant émet ses commentaires sur cette réunion et l'ensemble des rencontres d'évaluation tenues au cours de l'année.

Denise:
- l'ouverture d'esprit et la compréhension des participants ont grandi à mesure qu'avançaient les rencontres;
- le climat de détente a aussi progressé tout au cours de l'année;
- les comptes rendus étaient à point.

Rita:
- l'ordre du jour a donné lieu à de l'anxiété chez elle;
- cette anxiété s'est estompée au cours de la réunion;
- la réunion l'a amenée à des interrogations sur son propre comportement;
- l'année a été exigeante, mais grandissante;
- l'année lui fournit des lignes directrices de fond pour l'an prochain;
- elle s'est sentie à l'aise au plan humain avec les autres participants.

Gilles F.: sa perception de SAGE est beaucoup plus claire à la suite des réunions de l'année qu'après une

courte visite en classe où les éléments technologiques accaparent l'attention.

Ginette: - l'année 1976-1977 est l'année la plus fructueuse de sa carrière, en dépit du dur labeur et d'une première réunion d'évaluation "poignante";

- elle a le sentiment d'être comprise de tous.

Gilles D.: (il est venu respirer pendant quelques minutes) St-Sauveur: une bouffée de fraîcheur à l'INRS-Education!

Serge: les réunions d'évaluation ont été l'occasion de découvrir des "maîtres" (entendre ici "les deux maîtresses") qui, par leur engagement et leur sens critique, ont donné une âme à un projet SAGE, qui peut paraître à priori comme une mécanique bien assise au plan théorique.

Mariel: St-Sauveur: une expérience fort heureuse pour l'INRS!

Germaine: - SAGE a été l'occasion de renouveler son dynamisme et de vivre une pédagogie;

- SAGE a des effets positifs sur toute l'école St-Sauveur.

- MERCI A TOUS!

Le 6 juin 1977 *Serge Audibert*

ANNEXE I

GRILLE D'OBSERVATION (4e année)

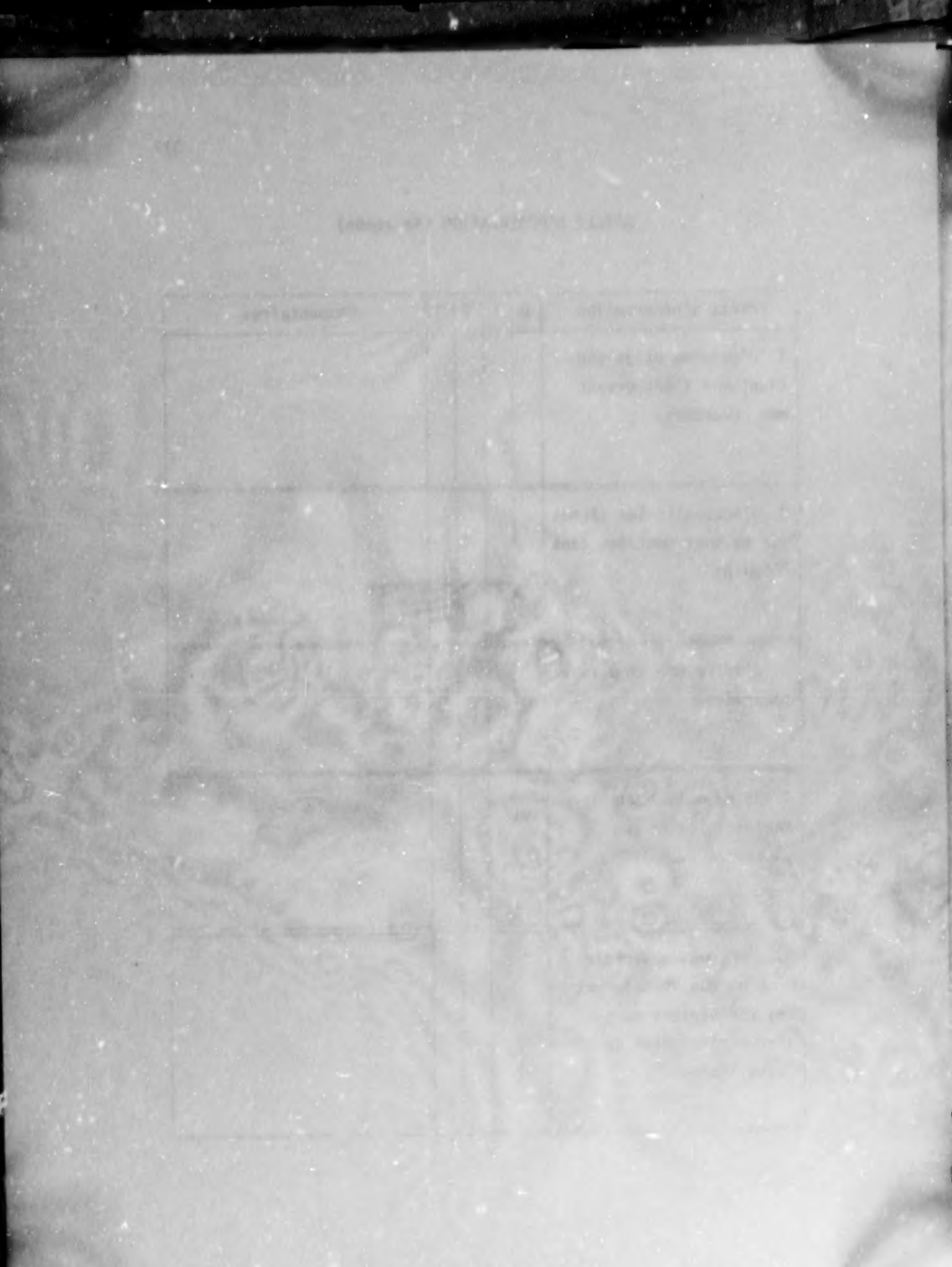
Points d'observation	0	1	2	3	Commentaires
1. L'enfant exprime et soutient ses idées devant ses camarades.					
2. L'enfant accomplit les tâches qui lui sont confiées dans l'équipe.					
3. L'enfant offre son aide à ses camarades.					
4. L'enfant répond à une demande d'aide de ses camarades.					
5. L'enfant encourage verbalement ou non verbalement ses coéquipiers dans l'accomplissement de leurs tâches.					

GRILLE D'OBSERVATION (4e année)

Points d'observation	0	1	2	3	Commentaires
1. L'enfant choisit sans intervention de l'adulte l'activité pour laquelle il va s'adonner.					
2. L'enfant commence effectivement à réaliser l'activité qu'il a choisie sans l'intervention de l'adulte.					
3. L'enfant s'adonne à l'activité qu'il a choisie sans que l'adulte n'intervienne pour le stimuler.					
4. L'enfant demande l'aide de l'adulte après avoir lui-même essayé de résoudre ses problèmes.					
5. L'enfant met en ordre ses effets personnels ou le matériel utilisé sans l'intervention de l'adulte.					

GRILLE D'OBSERVATION (4e année)

Points d'observation	0	1	2	3	Commentaires
1. J'exprime et je soutiens mes idées devant mes camarades.					
2. J'accomplis les tâches qui me sont confiées dans l'équipe.					
3. J'offre mon aide à mes camarades.					
4. Je réponds à une demande d'aide de mes camarades.					
5. J'encourage verbalement ou non verbalement mes coéquipiers dans l'accomplissement de leurs tâches.					



ANNEXE II

IMPRESSIONS DES ENFANTS

Classe de Rita Paquet

"Le matin quand j'arrive, je regarde les unités et à 9h30 on commence à travailler dans SAGE. Les unités que j'ai de la difficulté à faire sont les unités 11-500-1. J'aime faire des tests et des P.E.I. et des cartes informatiques. Je n'aime pas mettre mon nom au besoin d'aide parce que cela me retarde dans mes unités."

(Mario Jourdain)

"Je crois que le projet SAGE nous aide à nous débrouiller et à fonctionner seule, à être autonome. Rita nous aide un peu seulement pour le P.E.I. et les besoins d'aide. C'est ça que j'aime, faire toutes mes choses seule. J'aime bien le projet SAGE cela m'a appris à être autonome."

(Karine Beaulieu)

"J'aime SAGE parce que c'est un bon moyen d'apprentissage et parce que les unités me font mieux comprendre le français. Ce que je n'aime pas, c'est quand je fais une unité qui me donne des troubles. Il faut que je me place aux besoins d'aide et je n'aime pas cela parce que ça me fait penser que je ne suis pas bon en classe. Ce que j'aime le plus c'est que dans les unités et les tests, tous les enfants progressent."

(Paul Dufresne)

"J'aime bien SAGE. Ce que j'aime surtout ce sont les unités parce que les textes sont difficiles. Parfois je devais enregistrer une unité. Il y a des jours où je faisais 3 ou 4 unités. J'ai appris

surtout l'adjectif qualificatif dans mes unités. Il y a des cartes de besoin d'aide, objectifs terminés et autres cartes dont je me sers."

(Steve Hains)

"Moi, SAGE me rend heureuse et gaie! Pourquoi? Parce que j'ai appris à faire fonctionner des magnétophones, à faire des unités avec de la recherche et à enregistrer."

(Johanne Roy)

"Moi, j'aime SAGE mais je ne suis pas contente de moi car je sais que je vais doubler. C'était difficile quand je choisissais mes unités, il y en avait des difficiles et des faciles; exemple: 1-360-1, 1-343-1, etc... C'est difficile, comme je disais auparavant, la deuxième phase. Je ne suis pas contente, j'aurais pu faire mieux."

(Marguerite Lepage)

"Moi, j'aime beaucoup le projet que j'étudie. Nous n'avons jamais besoin du maître, puis cela nous apprend à se débrouiller seule. Au début de l'année je parlais toujours avec mes camarades de classe, j'ai changé. J'ai fait environ 83 tests durant 6 mois et 20 P.E.I. L'unité que j'ai trouvé amusante est le numéro 1-362-1 parce que je conjugais le verbe être au présent, imparfait et futur simple de l'indicatif. Je n'ai pas bien aimer mon comportement parce que j'avais la "parlotte" très longue. J'aime bien la manière de fonctionner et le matériel aussi."

(Josée Siconnelly)

"Depuis novembre j'ai fait 60 unités. Je suis bien content de mon travail. Les unités difficiles sont celles des recherches; les unités faciles sont la grammaire et le vocabulaire. J'ai bien

aimé les unités de grammaire et pronoms. Je pense que j'ai fait un bon travail durant l'année."

(Richard Paquet)

"Je trouve que SAGE est un bon système. J'y ai appris beaucoup de choses. Aussi j'ai trouvé que les unités de recherche et de textes libres sont difficiles mais nous avons appris beaucoup. J'ai fait plusieurs unités; un peu moins que je devais faire mais au début de l'année j'étais assez agité. Quand même j'apprécie beaucoup ce système."

(Pierre Gauthier)

"Je me sens heureux car on n'a pas toujours besoin du maître. Ce que j'ai aimé le plus c'est de travailler avec un magnétophone, des diapositives, des jeux conjugo et quand je faisais du bricolage. J'ai eu de la difficulté dans les unités 1-007-1, 1-317-1, 1-309-1."

(Marcel Linteau)

"J'aime SAGE car cela nous apprend ce qu'il faut pour devenir fort en français. L'unité que j'ai la mieux comprise est celle de Hiawatha le petit indien. Ce que j'aime le mieux dans le projet SAGE c'est de travailler avec un magnétophone. J'aime quand je comprends. Je n'aime pas me faire aider parce que j'aime mieux travailler seul."

(Serge Tremblay)

"Je me sens bien à l'aise dans cette nouvelle manière de travail. J'apprends à travailler seule sans que le maître s'occupe toujours de moi. Je m'occupe de mes affaires sans aller toujours chez le voisin. J'ai fait plusieurs unités malgré que je me suis absentée deux semaines pour cause de maladie. Ce que j'aime le plus ce

sont les unités de texte libre. Durant le voyage de Rita je me suis bien comportée au sujet de mes unités. Je n'ai pas retardé. J'aimerais bien continuer cette méthode de travail l'an prochain en 5ième année.

(Nancy Little)

"SAGE m'intéresse beaucoup. Il m'apprend à me débrouiller seule. Les unités de travail me montrent à parler, écouter, écrire et m'exprimer. Ce que je trouve intéressant c'est que les professeurs de l'INRS nous montrent à manipuler les magnétophones. Ce que j'ai trouvé plus difficile ce sont les recherches, les textes libres. Le projet SAGE me rend heureuse et gaie."

(France Blouin)

"Je trouve que SAGE est très intéressant. Moi, j'aime SAGE parce qu'on prend le temps de lire nos questions, de bien répondre et parce qu'on peut travailler seule ou en équipe. Je trouve aussi que l'on apprend vite et bien en même temps. L'unité 1-314-1 je ne l'ai pas aimée car il y a 6 pages à lire et je n'aime pas beaucoup lire. J'aime les recherches car c'est difficile, il faut chercher et j'aime chercher mais pas quand c'est trop difficile. J'aime ce système d'apprentissage géré par l'étudiant car on peut prendre nos unités à notre choix. J'adore les tests comme une petite folle, j'essaie de finir mes unités assez vite pour faire le test. Ce que je n'aime pas, c'est quand quelqu'un me dérange. C'est un bon moyen d'apprendre sans le professeur. C'est intéressant de se servir du matériel SAGE. J'aime faire les P.E.I. On apprend à se débrouiller seule et les parents aiment cela. SAGE nous fait rendre propre, obéissant(e) à bien travailler, à bien ranger, nous rend intelligent(e)."

(Anna Bilodeau)

"Je trouve que j'ai été assez bien dans SAGE. J'ai parlé, j'ai joué au jeu conjugo, j'ai réussi à faire 65 unités. J'ai trouvé l'unité 1-324-1 très difficile. J'aime bien écouter les magnétophones et j'aime aussi enregistrer."

(Michel Genois)

"J'aime le projet SAGE parce que cela passe le temps. Je suis content quand je fais plusieurs unités. J'aime faire des unités qui sont difficiles parce que tu peux apprendre des choses nouvelles. J'aime faire des unités à la maison pour montrer à ma mère."

(Mario Fournier)

"Moi, j'ai bien aimé SAGE. Je trouve que c'est l'idéal pour travailler. J'ai déjà fait 63 unités depuis le commencement. Je trouve que ça nous apprend à travailler seule. Mais il y a des unités qui ont été très difficiles pour moi comme 1-360-1, 1-344-1, 1-343-1. Mais malheureusement je ne pourrai faire SAGE l'an prochain car je déménage. Il y a beaucoup d'unités qui sont plaisantes comme 1-328-1, 1-315-1, 1-308-1 et beaucoup d'autres."

(Manon Gagnon)

"Moi, j'aime SAGE pour faire des unités et des tests. Je n'aime pas quand quelqu'un vient me déranger quand je passe des tests libres. Pendant ces 7 mois j'ai bien aimé SAGE. J'ai eu de la difficulté dans l'unité 1-007-1, il fallait que je fasse des poèmes. Je n'ai pas aimé cette unité. Quand quelqu'un vient me déranger pour faire des jeux je dis toujours non. J'aime beaucoup SAGE."

(Manon Flamand)

"J'aime le projet SAGE. Chaque matin nous y travaillons et c'est

intéressant. J'ai trouvé les recherches très difficiles 1-343-1, 1-344-1, 1-348-1 et j'ai perdu un peu mon temps aux jeux conjugo. J'ai appris le pluriel, le singulier, les noms des articles et d'autres."

(Michel Poulin)

"Moi je trouve que SAGE c'est un projet très bon pour moi. J'étais faible en français. A présent je suis beaucoup mieux. Je travaille mieux dans ce projet. Je voudrais que la 5ième et la 6ième année prenne ce projet. La recherche 1-343-1 était difficile pour moi. J'avais de la difficulté parce que mes camarades de classe me dérangeaient. J'aime beaucoup les unités. Mon professeur est très gentil avec nous. Mariel est gentil. Danielle aussi est gentille mais elle ne vient plus. Je me demande pourquoi. J'ai fait 64 unités et 47 tests. Merci beaucoup à ceux qui nous font faire le projet SAGE."

(Nathalie Boudreault)

"Le projet SAGE, je trouve que ça nous apprend à se débrouiller, à prendre soin de nos choses. On apprend à travailler seule et je trouve cela plaisant de faire des unités mais si j'ai eu un peu de misère avec quelques unités (exemple: 1-344-1, 1-343-1) je souhaite de faire SAGE l'an prochain. Il y a beaucoup d'unités qui sont plaisantes comme 1-310-1, 1-316-1, 1-309-1, 1-476-1, 1-308-1, 1-305-1, 1-306-1, et beaucoup d'autres."

(Claire Verreault)

"Au commencement c'était un peu difficile. Quelques jours plus tard j'ai très bien compris mais je n'aime pas les unités de recherche. Le matériel se compose de magnétophones, d'écouteurs, de cassettes, etc... Il y a des unités particulières: savoir parler, savoir écouter, savoir écrire. Il y a des cartes informatiques,

professeur-unité, test grille, case R. J'aime le projet SAGE. Je lis encore mieux. Je trouve les unités très intéressantes. J'aimerais travailler le projet SAGE en 5ième année."

(Denis Petitclerc)

IMPRESSIONS DES ENFANTS

Classe de Ginette Guérard

"C'est le test que j'aime. J'ai aimé SAGE."
(Louise Houde)

"J'ai aimé faire des unités, écouté les cassettes. J'ai moins aimé les enregistrements."
(Jocelyn O'Neil)

"J'ai aimé faire des unités et apprendre des choses nouvelles."
(Manon Blanchette)

"C'est bien mieux qu'avant."
(Jean Paré)

"J'ai aimé beaucoup SAGE. Je trouve que cela nous a fait apprendre beaucoup."
(Steeve Blouin)

"J'ai aimé faire des unités et faire des tests."
(Manon Vaillancourt)

"J'ai bien aimé SAGE. Les unités sont belles, les tests sont faciles."
(Nathalie Langlais)

"Moi, j'ai beaucoup aimé SAGE parce que l'on voit comment cela fonctionne et on voit notre ami."
(Michel Gravel)

"J'ai aimé SAGE. C'est une façon d'apprendre à se débrouiller."
(François Paquet)

"Je me sens bien dans SAGE et j'adore SAGE et je suis à l'aise dans ce projet."
(Nathalie Hébert)

"Depuis le 16 novembre j'ai trouvé très amusant le projet SAGE. J'ai aimé les unités."
(Diane Lachance)

"J'ai aimé SAGE, les unités, les enregistrements."
(Jocelyn Leclerc)

"J'aime faire des unités de français. J'aimerais faire des unités de calcul. J'aime pas les tests parce que c'est trop long."
(Claire Gagnon)

"Je me débrouille dans SAGE. J'aime SAGE parce qu'il y a des unités."
(Nancy Pelletier)

"J'ai aimé les cassettes et les enregistrements. Je me sens bien dans ce projet."
(Bernard Faucher)

"J'aime bien SAGE parce que dans les unités on apprend des choses nouvelles et quand on passe des tests avant de les passer mon professeur me pose des questions. Je n'aime pas qu'il y ait un seul magnétophone pour enregistrer."
(Doris Labadie)

"J'ai aimé cela c'est très amusant. Quand je prenais les diapositives j'aimais cela beaucoup."

(Nancy Mercier)

"J'ai aimé les unités. Je n'ai pas aimé le calcul."

(Carl Bourque)

"J'aime SAGE parce que l'on travaille ce que l'on veut. Je n'aime pas passer les tests cela me rend nerveuse. Je n'aime pas les unités avec magnétophone mais j'adore celle avec diapositives."

(Josée Dupuis)

"J'aime SAGE parce qu'il y a des unités. J'aime mieux une classe qui fait SAGE."

(Mario Deguise)

"Depuis le 16 novembre je me sens essouflé d'avoir fait toutes ces unités. J'ai aimé cela. La seule chose que je n'ai pas aimé c'est lorsqu'il y en a qui dépasse lorsque l'on s'enregistre."

(Manon Labbé)

"J'aime le projet SAGE parce que je m'accorde beaucoup plus avec mes camarades. J'adore beaucoup mon professeur."

(Sylvie Bernard)

"J'ai bien aimé SAGE parce que les unités sont faciles et les tests sont faciles avec notre professeur."

(Patrick Dumas)

TEXTE 11

COMPTE RENDU DE LA REUNION D'EVALUATION DU PROJET SAGE A L'ECOLE NOTRE-DAME DU SACRE-COEUR

Juin 1977

ECOLE NOTRE-DAME DU SACRE-COEUR
Evaluation de SAGE (22/06/77)

PERSONNES QUI ONT PARTICIPE A L'EVALUATION

Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur

Guy Ashby - principal
Jeanne d'Arc Bernard - principale-adjointe
Louise Laquerre - 4ième année (9 ans)
Elaine Amyot - 4ième année (9 ans)
Evangéline Turgeon - 5ième année (10 ans)
Denise Vaillancourt - 5ième année (10 ans)
Lisette Bernier - 6ième année (11 ans)
Jean-Claude Déry - 6ième année (11 ans)

Direction du développement pédagogique (Comm. Scolaire Sainte-Foy)

Gabriel Laroche

INRS-Education

Gilles Dussault - directeur (pour la première partie de la matinée)
Mariel Leclerc

ORDRE DU JOUR

L'ordre du jour fut adopté tel que proposé. (voir en annexe).

A) INFORMATIONS:

1. Objectifs de la journée

   a) évaluer les aspects positifs et négatifs de SAGE au cours de la 4ième année d'opération.

   b) trouver des solutions aux problèmes rencontrés; solutions qui constitueront des jalons pour la planification de l'année scolaire 77-78.

2. Diffusion de SAGE

   SAGE sera appliqué, au cours de 77-78, dans les commissions scolaires suivantes: Sainte-Foy (Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur: 6 classes), Québec (Ecole Saint-Sauveur: 5 classes), Mont-Fort (Ecoles La Rabastalière et Montarville: 17 classes).

3. Protocole d'entente

   L'INRS-Education prête gratuitement à l'école Notre-Dame du Sacré-Coeur les équipements actuellement disponibles par celle-ci. La Commission scolaire de Sainte-Foy s'engage à en assurer l'entretien à ses frais. L'école Notre-Dame du Sacré-Coeur prend possession du matériel didactique fourni initialement par l'INRS-Education moyennant un montant convenu entre les parties concernées. L'entente prévoit également les modalités d'opération et les coûts concernant le transport des cartes d'ordinateur, l'impression des unités, l'utilisation de l'ordinateur lui-même, etc...

B) LES INSTRUMENTS:

1. Les unités

Il faut utiliser le nouveau matériel qui sera disponible mais ne pas jeter le matériel de 76-77. Ceux et celles qui ne prévoient pas l'utilisation de ce vieux matériel comme matériel complémentaire sont invités à le faire parvenir à Madame Bernard, directrice-adjointe qui en prévoit l'utilisation pour fin de récupération.

On procède à l'impression, à la fois, du matériel de 4ième, 5ième et 6ième années; ce qui évitera de se retrouver en septembre 77 dans la même situation problématique que septembre 76.

Une commission scolaire pourra obtenir, au besoin, des exemplaires supplémentaires.

Le français est pratiquement terminé et les unités seront généralement disponibles pour septembre, sauf 108 unités qui seront probablement en retard ne touchant que des secteurs moins importants.

Ces unités ont été révisées par un linguiste qui est censé avoir tenu compte des observations des enfants et des enseignants.

Certains problèmes ont été rencontrés dans le savoir écrire: les élèves ont tendance à minimiser leurs écrits (le moins possible semble un défaut commun).

La lecture fait encore défaut.

Il s'avère important de prendre quelques minutes par jour,

soit pour réviser, soit pour sensibiliser.

On note une certaine baisse d'intérêt pour les activités de groupe (collectives) qui a pour cause probable la peur de ne pas couvrir le programme qu'on s'est tracé.

Les unités de mathématiques de 4ième année sont terminées et quelques-unes de 5ième année sont déjà produites. On tiendra compte des commentaires à venir pour les autres unités.

Inciderment, les unités expérimentées au cours de l'année ne se sont pas avérées fonctionnelles ayant un taux de 90% d'échecs; ce qui décourage les apprenants. On note, entre autres, l'utilisation d'une profusion de termes nouveaux qui ne sont pas bien possédés par les élèves. L'unité et le test correspondant ne "coïncident" pas.

Une trentaine d'unités de sciences devraient être produites au cours de 77-78.

Il y a une baisse d'intérêt pour l'anglais en 6ième année; les élèves ont en quelque sorte l'impression de répéter au cours de cette deuxième année car il n'y a pas assez de changement. Il faudrait y ajouter plus de pression dans le sens d'intensité.

2. Programmes d'étude individuels (feuilles d'étape)

Ceux-ci fonctionnent normalement en général sauf dans une classe de 6ième année où il semble y avoir efficacité au début de l'année mais pas par la suite.

On resignale la difficulté de faire accepter ce qui n'est pas important. Quand une unité est facultative, donc pas exigée pour tous, elle devient à toute fin pratique presque rejetée car on "veut finir son programme avant". Il y a lieu d'enlever les termes communs et individuels au sujet de l'aspect culturel.

Il faudrait ajouter de la variété au niveau des options offertes.

Enfin, il y a la perpétuelle question de l'enfant lent qui a de la misère "à joindre les deux bouts".

3. L'informatique (histogramme)

Le cumulatif "aux trois semaines" semble répondre aux attentes. On aimerait un état comparatif par savoir.

C) LES EFFETS ESCOMPTES:

1. Autonomie

L'autonomie (sens des responsabilités personnelles) est nettement développée pour la majorité des élèves mais il y a encore quelques exceptions au sujet desquels on se pose encore des questions.

2. Collaboration en classe

La collaboration entre les élèves est très bonne en géné-

ral à tous les niveaux, sauf dans une classe de quatrième année où ce n'est pas tellement fort car on y a tendance à être individualiste.

3. Intégration à la vie de l'école

Il n'y a pas de problème de ce côté.

4. Diminution d'anxiété

Les tests ne provoquent généralement pas d'anxiété chez les apprenants. Cependant quelqu'un signale qu'il y a une certaine anxiété à l'égard de tests d'anglais. On note (une personne de 5ième année) que l'anxiété se traduit plutôt en terme de programme à couvrir.

Il y a lieu cependant de noter que l'anxiété fut très forte chez certains élèves lors de la période des examens d'admission aux écoles privées.

D) LES OPINIONS (évaluation)

1. Les élèves

Les élèves de 4ième et 5ième années se disent généralement très heureux dans SAGE sauf une seule exception (1 élève). En 6ième année, l'anglais semble causer des problèmes. Les nouveaux arrivés dans SAGE aiment l'anglais mais ceux qui y sont depuis déjà deux (2) ans y sont moins enclins. Un titulaire de ce niveau rapporte que

certains de ses élèves ont des difficultés au niveau de la compréhension; on voudrait plus d'explications de la part du professeur, sauf de la part des élèves brillants. On y trouve également de la monotonie et la fiche de travail est jugée moins utile.

En résumé, il apparaît assez évident que l'application de SAGE en 6ième année (3 années de vécues par les élèves) commande une présentation un peu différente de celle de 4ième et 5ième pour pouvoir conserver l'intérêt.

2. Les parents

Les parents d'élèves de 4ième, 5ième et de la plupart de 6ième années sont enthousiastes face à SAGE.

Cependant, la question du programme préoccupe quelques parents de 6ième qui désirent envoyer leur enfant à l'école privée. Le fait de ne pas avoir de notes en français à produire pour les écoles privées les inquiète aussi, car on craint que l'école privée soit portée à préjuger défavorablement un dossier où figurent des relevés d'ordinateur.

3. Les titulaires

On est content de la formule de SAGE en 4ième année, quoi qu'on ait trouvé passablement dur d'appliquer à la fois le français et les mathématiques surtout avec les difficultés signalées précédemment en mathématiques.

L'enthousiasme ne s'est pas démenti en 5ième année où, avec l'expérience, on est plus à l'aise car on a su prendre "une certaine distance" face au matériel.

Un titulaire de 6ième année se déclare insatisfait malgré les améliorations constatées.

4. La direction de l'école

Le procédé est perfectible et mérite d'être poursuivi, car le bilan apparaît favorable.

5. L'INRS-Education

On se déclare très satisfait de l'évolution de la question. On regrette cependant de n'avoir pas pu, au cours de 76-77, réaliser le programme de visites (aide) aux classes.

6. La Commission Scolaire de Sainte-Foy

SAGE ne semble pas préoccuper beaucoup de monde sur le plan pédagogique (commissaires ou cadres) chez lesquels on décèle soit de l'indifférence, soit des préjugés. Seul l'aspect financier semble "chatouiller". On craint que "ça coûte cher". On demande en priorité une évaluation globale pour 77-78.

7. Les autres appliquants

Ceux-ci sont toujours favorables et poursuivent l'action entreprise. Les visites de nos classes semblent les avoir motivés dans ce sens.

E) LES INTERROGATIONS

1. Locaux

On compte bien garder l'accès au local disponible pour 77-78 et même pouvoir en utiliser un autre si la possibilité s'offrait.

2. Matériel

On espère fermement que le centre d'audition et d'enregistrement sera réorganisé pour septembre. Le service de l'équipement est censé y voir suite au vol de nos appareils.

3. Visiteurs

La politique de visite des classes SAGE sera davantage rodée pour 77-78. Il devrait y avoir moins d'affluence et plus de respect de la cédule tracée.

4. SAGE au secondaire

On compte recevoir les résultats de l'enquête faite par l'INRS-Education.

TROISIEME PARTIE

DEVELOPPEMENT ET REVISION

TEXTE 12

PROJET SAGE-FRANCAIS

Joseph A. Soltész

Juin 1977

PROJET SAGE-FRANCAIS[1]

1. INTRODUCTION: PRODUCTION ET REVISION D'UNITES

Pour l'année 1976-77, deux tâches revenaient essentiellement à l'équipe de SAGE-Français: la production d'unités (une centaine environ) et la révision de toutes les unités (moins de 500).

C'est la deuxième tâche qui a mobilisé le plus gros de nos énergies.

Pour faire ces deux travaux, l'équipe de français disposait:
- d'un professeur-chercheur à 50% du temps
- d'un agent de recherche à 75% du temps
- d'une assistante à 90% du temps

et à partir du mois de novembre,
- d'une assistante à 100% du temps
- et d'une assistante à mi-temps (½ de 100%)

sans compter le temps investi par le coordonnateur du programme.

En 1977-78, les travaux ont été bloqués sur les trois premiers mois de l'année financière à raison de:
- un professeur-chercheur à 100% du temps
- un agent de recherche à 90% du temps
- une assistante à mi-temps (90% pour un mois)

---

1 Version mise à jour du rapport du comité directeur de SAGE, 18 avril 1977.

2. PRODUCTION

La première partie du travail s'est effectuée essentiellement dans la suite des travaux antérieurs.

Toutefois, nous avons été amenés à introduire quatre types d'activité que nous avons convenu de regrouper sous le titre d'unités de coopération; il s'agit d'unités portant sur:

- le journal scolaire;
- les débats en classe;
- la correspondance scolaire;
- le texte libre;

A cela s'est ajouté un cinquième bloc sur le savoir lire.

Nous aurions aimé pouvoir observer rigoureusement ces nouveaux blocs dans les classes expérimentales. Il nous semble cependant qu'elles n'ont pas été aussi recherchées par les élèves que nous l'aurions espéré. Le fait s'explique peut-être par des orientations et des principes plus ou moins différents du reste du système.

3. POLITIQUE DE REVISION

Après une période de tâtonnements, la politique de révision a été fixée selon les principes ci-dessous:

3.1 Regroupement par blocs

Nous avons clairement regroupé par blocs les ensembles que le système véhiculait implicitement. Exemple: verbe, mots de liaison, groupe du nom, etc...

Cette manière de procéder nous a amenés à systématiser l'emploi des blocs logiques, selon une double orientation:

- identification visuelle
- exploitation pédagogique par manipulation

3.2 Cote de révision: révisé, corrigé, relu

Unité révisée: unité exigeant une refonte plus ou moins complète du contenu et de la méthodologie. Ces unités constituent environ 20% du tout.

Unité corrigée: unité ne demandant que des réaménagements assez superficiels. Le fait de subdiviser une unité trop volumineuse en plusieurs est un des aspects révélateurs de la correction. Ces unités représentent 70% environ.

Unité relue: unité dans laquelle on ne s'en tient qu'aux erreurs (coquilles, formulation, etc...). Pour les blocs volumineux (nom, verbe) seules les unités de base ont été révisées. Dans d'autres cas, toutes les unités l'ont été. (Exemple: mots de liaison: moins de 10 unités).

D'une manière générale, nous avons dû nous garder de ne pas dépasser ces normes. Pour certaines unités corrigées, nous reconnaissons être allés plus en profondeur que nous ne l'avions prévu. Des éléments comme la cohérence nous ont tout naturellement amenés à le faire.

3.3 Abandon provisoire de certaines unités

Nous avons été amenés à abandonner certaines unités pour trois raisons:

a) parce que, n'étant pas encore produites, leur orientation d'ensemble dans la planification initiale a été jugée inadéquate. Il s'agit là essentiellement d'une partie assez importante du savoir lire pour laquelle des aspects comme la *lecture individuelle et silencieuse libre* et la *lecture à haute voix* devront être fouillés;

b) parce qu'une unité, théoriquement destinée à n'être que corrigée, aurait demandé un travail de refonte de fond en comble;

c) parce que les autorisations nécessaires nous ont été refusées dans le cas de matériau déjà existant constituant l'essentiel de l'unité. On ne pourra revenir sur ces blocs ou ces unités d'ici le 30 juin 1977. Sinon, la chose ne sera possible qu'en 1977-78.

3.4 Indication pour une révision ultérieure

Lorsque nous nous sommes rendus compte qu'une unité à *corriger* aurait eu besoin d'être *révisée*, nous avons pris note des orientations selon lesquelles cette orientation devrait se faire lorsque nous la reprendrons en 1977-78.

4. OPERATIONS CONNEXES

4.1 Droits d'auteur

Afin de pouvoir diffuser le système en 1977-78, il fallait disposer d'un éventail complet des sources d'inspiration

pour demander les autorisations voulues. Les quatre rédactrices ont passé environ un mois à faire le travail de relevé. Dès le 12 avril, notre agent de liaison nous précisait que:

- nous tenions compte des réponses des maisons d'édition (qu'il s'agisse d'autorisations ou de refus) reçues à cette date;
- nous n'avions pas à prendre en considération les demandes encore en suspens, l'année 1977-78 demeurant expérimentale.

Cette politique claire nous a permis de travailler sans trop être gênés par les problèmes inhérents à cette question complexe.

4.2 Enregistrements sonores

Dès la mi-mars, il nous est revenu d'effectuer l'enregistrement de plus de 100 cassettes au studio du CEGEP de Steroy. Bien qu'elle soit survenue un peu trop tôt pour nous, nous avons voulu donner la priorité à cette opération, pour éviter d'avoir à courir deux lièvres à la fois (l'imprimerie n'étant entrée en fonctionnement que plus tard).

En conséquence, nous nous sommes efforcés de réviser surtout les unités comportant du matériau sonore.

5. REUNIONS ET COMPTES RENDUS

D'une manière générale, l'équipe de français s'est réunie brièvement toutes les semaines. Un compte rendu sommaire était rédigé et remis aux intéressés. Au 23 juin, 31 réunions avaient eu lieu.

6. CONTROLES DE LA REVISION

Une opération aussi vaste et complexe que celle de la révision ne pouvait se faire sans un certain nombre de contrôles et de feuilles correspondantes. En voici la liste:

- feuille de production (renseignements ayant trait à l'organisation matérielle essentiellement);
- feuille des sources d'inspiration;
- feuille du matériel requis;
- feuille de route: planification de l'enseignement (destinée à l'équipe chargée de la révision des tests et des objectifs);
- description du test (id.).

Toutes feuilles qui s'ajoutent à celles que comporte obligatoirement l'unité telle qu'elle sera diffusée:

- test
- guide du correcteur.

7. TRAVAUX A LONG TERME (1977-78)

A long terme, il y aura lieu

- de réviser ce qui n'aura été que corrigé, si nécessaire;
- de vérifier si les unités révisées produisent bien les améliorations escomptées;
- de contrôler la cohérence de l'ensemble, cohérence qui peut nous avoir échappé parfois du fait des diverses cotes de révision;
- bref, d'expérimenter une dernière fois l'entier du système.

Une part du travail préparatoire aura été fait dès cette année dans la mesure où certaines unités à *réviser* qui n'auront pas été

que *corrigées* (cf. 3.4 supra) comporteront des indications précieuses sur la manière de procéder.

23 juin 1977

Préparé par *Joseph A. Soltész*
en collaboration avec
Marie Makdissi
Evelyne Anger
Johanne Dubé
Agnès Dorval

TEXTE 13

SAGE-MATHEMATIQUES: UN SYSTEME D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISE ET GERE PAR L'ETUDIANT

Richard Bertrand
Lise Proulx-Marcotte
Réjeanne Savard

Mai 1977

SAGE-MATHEMATIQUES: UN SYSTEME D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISE ET GERE PAR L'ETUDIANT[1]

1. INTRODUCTION

Point n'est besoin de s'attarder longuement sur la philosophie qui sous-tend ce système individualisé d'enseignement et d'apprentissage, au second cycle de l'élémentaire, qu'est SAGE (Système d'Apprentissage Géré par l'Etudiant). Depuis plus de trois ans, les Gilles Dussault, Yves Bégin, Mariel Leclerc, Denise Paquet et les autres chercheurs de l'INRS-Education en ont expliqué les principaux rouages. C'est au cours d'une communication[2] présentée au 44e Congrès de l'ACFAS, que les chercheurs Yves Bégin et Evelyne Anger nous ont indiqué comment s'est pratiqué l'individualisation de l'anglais langue seconde au second cycle de l'élémentaire dans le cadre du programme de recherche SAGE. Au même congrès, Mariel Leclerc, Denise Paquet, Georgette Blais et Marie Makdissi nous ont révélé[3] comment ils expérimentaient l'individualisation du français langue maternelle, toujours dans le cadre de SAGE. Il nous apparaît opportun, ici, d'exposer comment se déroule le processus d'individualisation de l'enseignement des mathématiques à l'intérieur de SAGE.

---

1 Ce document reprend le texte d'une communication présentée au 45e Congrès de l'ACFAS.

2 Y. BEGIN et E. ANGER, *L'individualisation de l'enseignement de l'anglais langue seconde à l'école élémentaire publique.*

3 M. LECLERC, D. PAQUET, G. BLAIS, M. MAKDISSI, *Individualisation du programme de français du deuxième cycle de l'élémentaire.*

2. BREF HISTORIQUE DU PROJET SAGE-MATHEMATIQUES

Ce n'est qu'au mois de septembre 1975 que le projet démarre vraiment: on en précise alors les orientations pour la préparation des unités d'apprentissage[4] et pour la mise sur pied d'une liste d'objectifs spécifiques[5] en mathématiques. La production des unités, dans la version que nous connaissons présentement, a pu ainsi se mettre en branle vers janvier 1976.

Or même si quelques 21 unités de géométrie ont pu être expérimentées dans deux classes de la Commission scolaire de Sainte-Foy en 1975-76, on a dû attendre 1976-77 pour véritablement amorcer l'expérimentation de l'ensemble des unités de mathématiques (concernant le premier tiers du second cycle de l'élémentaire) et donc pour en connaître l'impact chez les apprenants. Ce qui explique pourquoi les opérations d'observation et de révision des unités n'ont pu être instaurées avant janvier 1977.

---

4 R. CORMIER et L. MARCOTTE, *Lignes directrices pour la préparation des unités d'apprentissage en mathématiques dans le cadre du projet SAGE*. Document C-032, INRS-Education, Université du Québec, Décembre 1975.

5 R. BERTRAND, L. MARCOTTE et N. NAUD, *Liste provisoire des objectifs de mathématiques proposés pour une partie du deuxième cycle de l'élémentaire dans le cadre du projet SAGE*. Document D-034, INRS-Education, Université du Québec, Juin 1976.

3. LE PROGRAMME DE SAGE-MATHEMATIQUES

Sa philosophie

Comme nous l'avons mentionné au cours d'une récente communication au VIIe Colloque des Mathématiques du Québec[6], la philosophie générale de notre programme de mathématiques s'énonce ainsi: modérer les deux tendances extrémistes dans l'enseignement actuel des mathématiques que sont l'excès de mathématiques modernes (tendance révolutionnaire) d'une part et l'excès de techniques opératoires (tendance contre-révolutionnaire) d'autre part. La première tendance étant très fortement condamnée par des mathématiciens comme Morris Kline[7] et René Thom[8], alors que la seconde tendance est dénoncée avec véhémence par des mathématiciens tel Peter Hilton[9]. Nous sommes d'avis que l'adoption unilatérale de l'une ou l'autre de ces deux tendances extrémistes serait carrément néfaste pour l'enseignement des mathématiques. Nous croyons qu'il est important d'enseigner les mathématiques modernes tout en considérant comme impératif l'acquisition de certaines techniques opératoires de base.

---

6 R. BERTRAND, *Les Mathématiques de SAGE*, Document C-053, INRS-Education, Université du Québec, Avril 1977.

7 M. KLINE, *Why Johnny can't add?* New York: St-Martin's Press 1973.

8 R. THOM, *Modern Mathematics: An Educational and Philosophic Error*. American Scientist vol. 59, 1971.

9 P. HILTON, *What is Modern Mathematics?* Conférence présentée à l'Université Laval en octobre 1975.

Son contenu

Pour élaborer la liste d'objectifs spécifiques concernant le premier tiers du second cycle de l'élémentaire, nous avons consulté principalement:

1) Le programme-cadre du Ministère de l'éducation
2) La liste d'objectifs terminaux en mathématiques à l'élémentaire, Documents Mathématiques, rédigé par le sous-comité des objectifs spécifiques, S.O.E.M.
3) Les listes d'objectifs spécifiques en mathématiques par Roger Cormier[10].
4) Les programmes des Commissions scolaires Montcalm, Legardeur, Ancienne Lorette, Acton Vale, Chaudière-Etchemin, Lotbinière, Marie-Victorin, Sainte-Foy.

A la lumière de ces renseignements, nous avons limité notre choix à six grands secteurs pour le second cycle de l'élémentaire: nombres naturels, concepts unificateurs, géométrie, nombres rationnels, mesures et nombres relatifs.

Son contenant

Ce contenu est présenté sous la forme d'unités d'enseignement et d'apprentissage individualisées lesquelles correspondent toutes à un objectif spécifique et à un test congruent avec l'objectif.

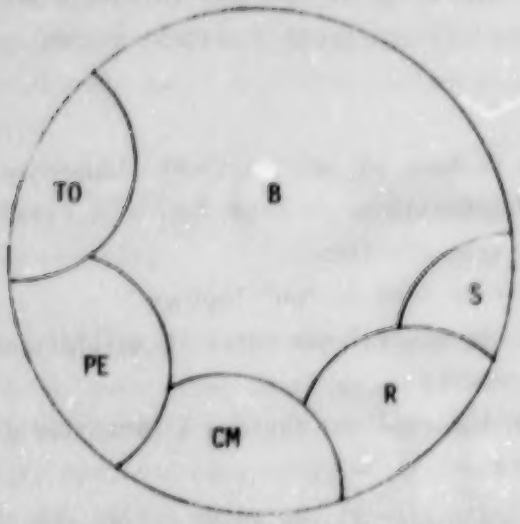
---

10 Voir R. CORMIER, A. MARCHAND, *La formulation d'objectifs spécifiques en géométrie pour un groupe d'enfants de 9 ans d'après le modèle de Gagné et Briggs*. Document R-79, INRS-Education, Janvier 1976.

Il nous est apparu utile, pour des raisons d'ordre pédagogique, de définir plusieurs types d'unités, chacun ayant son rôle propre à jouer:

- *les unités de base* (B) qui initient l'apprenant à certains concepts mathématiques de base. On peut citer comme exemples de ce type d'unités:
  1) découvrir le sens du "ou" logique
  2) établir une équivalence entre la multiplication et l'addition répétée
  3) calculer l'aire d'une surface à partir de diverses unités de mesure
- *les unités de calcul mental* (C.M.) présentées sous forme de jeux (Arithmo,...) et instituées pour permettre à l'enfant d'améliorer ses techniques de calcul mental (presque oubliées de nos jours!)
- *les unités de recherche* (R) axées sur une démarche heuristique (de découverte) de la part de l'enfant, plus poussée qu'à l'intérieur des unités de base, mais ne portant pas systématiquement sur l'initiation ou la maîtrise des concepts mathématiques de base.
- *les unités de résolution de problèmes écrits* (P.E.) créées pour amener l'étudiant à mathématiser des situations présentées sous forme écrite.
- *les unités de synthèse* (S) qui ont pour but principal de permettre à l'apprenant de se rendre compte de certains liens existant entre les unités de base.

Voici d'ailleurs une figure qui donne une vue d'ensemble des différents types d'unités tels que nous les voyons.



Il nous apparaît essentiel de souligner que les unités de techniques opératoires, de calcul mental, de recherche, de résolution de problèmes écrits et de synthèse n'ont pas été établies en vue d'enrichir les connaissances de certains élèves taxés de "plus rapides". Au contraire, nous pensons que chaque apprenant se doit d'explorer parmi tous ces types d'unités. En somme, les unités de T.O., C.M., R., P.E. et S. ont été conçues dans le but de compléter et non d'enrichir les unités de base.

4. SAGE-MATHEMATIQUES: DEVELOPPEMENT ET PROSPECTIVES

C'est au cours de l'année 1976 et du premier trimestre de 1977 que le projet SAGE-Mathématiques a connu son plus grand développement. Grâce à cet essor, le projet peut compter aujourd'hui 17 unités de concepts unificateurs, 54 unités de nombres naturels,

13 unités de nombres rationnels, 21 unités de géométrie et 12 unités de mesures, soit 117 unités de base; en plus des 23 unités de techniques opératoires, des 2 unités de recherche et des 3 unités de calcul mental.

L'on peut encore ajouter à ce bilan, 117 tests correspondant à chacune des unités de base.

Or, en plus de cette production fort satisfaisante d'unités et de tests pour 1976-77, nous avons aussi amorcé une première révision de ces unités. En effet, grâce à une vaste entreprise d'observation des unités dans les classes expérimentales et suite aux commentaires reçus des enseignants, des conseillers pédagogiques et des principaux, nous avons pu mettre sur pied une opération de révision des unités de premier niveau, aussi appelé "correction des unités"; cette opération vise en fait à corriger principalement les erreurs grossières commises à l'intérieur de nos unités. Ainsi, d'ici fin mai 1977, la totalité des unités de base aura été corrigée.

Voici, en bref, deux tableaux qui situent de façon synthétique la production et la correction des différents types d'unités.

Dans un avenir très rapporché (fin juin 1977, voir Tableau 1) nous pensons pouvoir finaliser l'ensemble des unités concernant le premier tiers du second cycle de l'élémentaire en terminant la production des unités de recherche, de calcul mental et des tests de révision, et en créant la totalité des unités de résolution de problèmes écrits et de synthèse.

L'on se doit, par la suite, d'achever la liste d'objectifs de mathématiques pour tout le second cycle de l'élémentaire (déjà

DATE	BASE					T.O.	R.	C.M.	S.	T.R.	P.E.	TOTAUX cumulatifs (en nombres d'unités)
	C.U.	N.N.	N.RA.	G.	M.							
15/4/77	17	54	13	21	12	23	2	3	-	10	-	155
30/6/77	17	54	17	21	12	23	10	6	10	29	20	219

TABLEAU 1. Production d'unités

LEGENDE:

C.U. concepts unificateurs
N.N. nombres naturels
N.RA. nombres rationnels
G. géométrie
N.RE. nombres relatifs
M. mesures

T.O. techniques opératoires
R. recherche
C.M. calcul mental
S. synthèse
T.R. tests de révision
P.E. problèmes écrits

DATE	BASE					T.O.	C.M.	TOTAUX cumulatifs (en nombres d'unités)
	C.U.	N.N.	N.RA.	G.	M.			
15/4/77	7	10	-	21	11	-	-	49
30/6/77	17	54	17	21	12	23	3	147

TABLEAU 2. Correction d'unités

LEGENDE:

C.U. concepts unificateurs
N.N. nombres naturels
N.RA. nombres rationnels
G. géométrie
N.RE. nombres relatifs
M. mesures

T.O. techniques opératoires
R. recherche
C.M. calcul mental
S. synthèse
T.R. tests de révision
P.E. problèmes écrits

en chantier) et de produire la totalité des unités des 2ième et 3ième tiers du second cycle soit 267 unités comprenant:

145 unités de base
45 unités de techniques opératoires
10 unités de recherche
7 unités de calcul mental
20 unités de synthèse
40 unités de problèmes écrits

Notre ultime objectif étant de pouvoir terminer cette production d'unités pour juin 1978 et notre ultime défi d'en trouver un financement décent.

Mai 1977

Richard Bertrand
Lise Proulx-Marcotte
Réjeanne Savard

TEXTE 14

RAPPORT CONCERNANT LES ELEVES QUI ONT QUITTE SAGE EN JUIN 1975: ANALYSE DES CAUSES

Denise Paquet

Mai 1977

RAPPORT CONCERNANT LES ELEVES QUI ONT QUITTE LE SYSTEME SAGE EN JUIN 1975: ANALYSE DES CAUSES

Dans le rapport de l'année 1975-76 intitulé "Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire" il est fait mention à la page 190 que quinze (15) élèves des classes de 4e et 5e année n'ont pas poursuivi leur scolarité dans une classe SAGE. Après une entrevue avec la directrice-adjointe, Mme Jeannot Bernard, voici les renseignements les plus précis possibles sur le retrait de ces élèves d'une classe d'enseignement individualisé.

1. Quatre (4) élèves ont été retirés de SAGE parce qu'ils n'ont pas réussi à s'adapter au système. Au dire des parents et des enseignantes, ils ont besoin de structure, de cadre assez rigide pour fonctionner en classe. La présence continue d'un adulte est d'une nécessité absolue sans quoi ces élèves perdent leur temps. En plus des structures obligatoires, deux (2) élèves parmi les quatre (4) étaient plutôt paresseux, non motivés et avaient besoin d'être stimulés plus souvent que moins. Un élève sur quatre doublait son année et ne voulait pas être dans une classe SAGE.

2. Deux (2) élèves parmi les quinze (15) n'avaient pas les pré-requis, surtout en ce qui concerne la lecture, et se sont découragés en cours de route lorsqu'ils se comparaient avec leurs camarades face au travail qu'ils avaient à accomplir pendant "l'étape" scolaire.

3. Deux autres élèves, étant de nature trop timide, n'osaient demander des explications à l'enseignante ou à un pair et perdaient beaucoup de temps avant de recevoir l'aide et l'encouragement nécessaires pour poursuivre leur travail.

4. Sept derniers cas.

4.1 Le projet SAGE, au dire de deux (2) parents, ne présentant pas assez d'unités en savoir écrire, ont demandé de retirer leur enfant du système.

4.2 Beaucoup de paresse rencontrée chez un élève. Les parents, croyant que SAGE serait de nature à stimuler leur enfant, avaient demandé de le placer dans une classe expérimentale.

4.3 Une élève trop ambitieuse travaillant d'une manière outrée les unités d'enseignement et d'apprentissage s'est rendue malade et le médecin a suggéré de la placer dans une classe régulière.

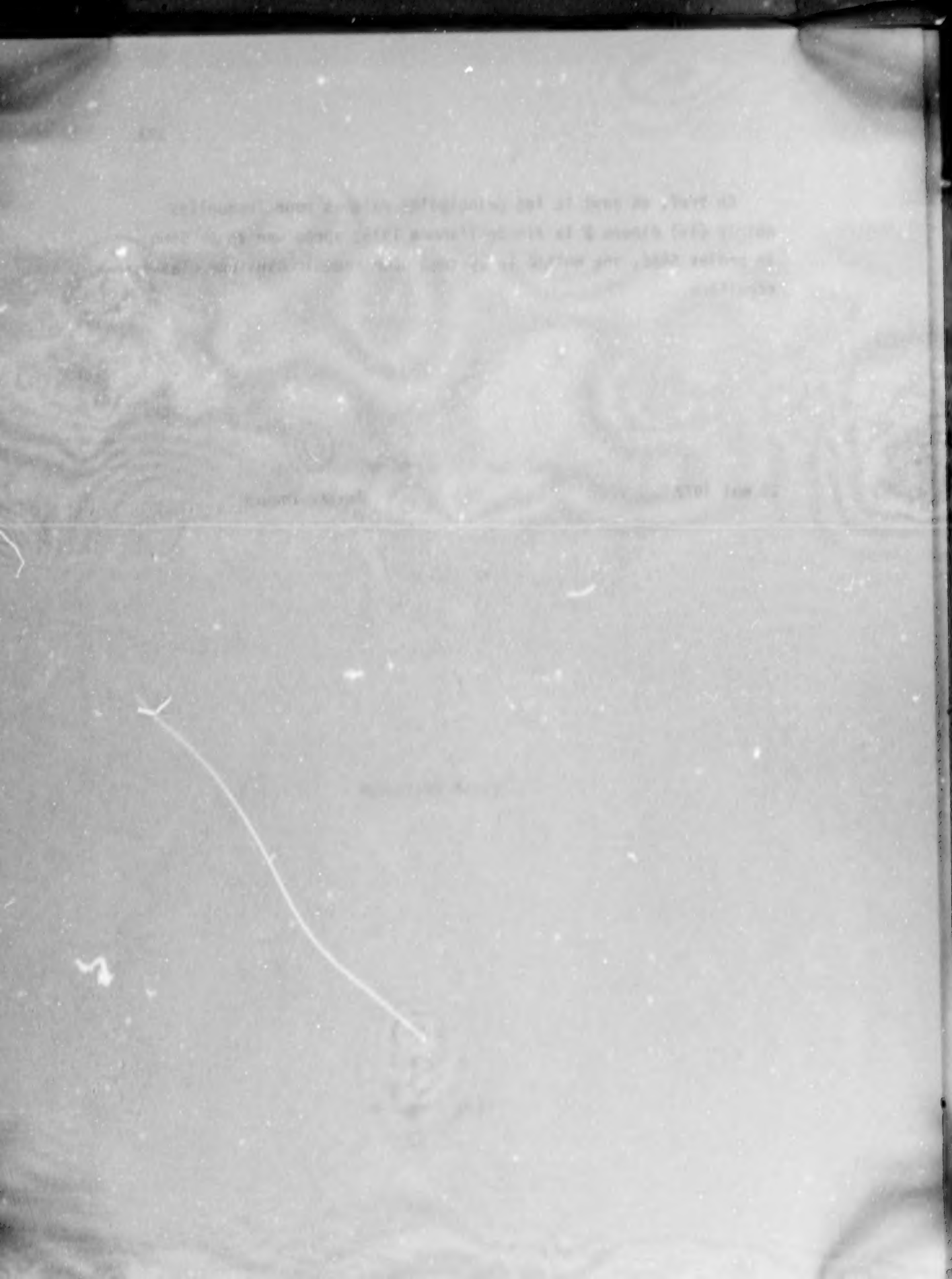
4.4 Une grande faiblesse en français chez leur enfant amena les parents à l'envoyer dans une institution privée.

4.5 Enfant très journalière d'une très grande irrégularité dans son travail. C'est la raison première de son changement de classe.

4.6 Enfin une élève a été placée dans une autre classe sans trop de raisons. C'est un cas qui a vraiment échappé aux personnes responsables du classement.

En bref, ce sont là les principales raisons pour lesquelles quinze (15) élèves à la fin de l'année 1975, après une année dans le projet SAGE, ont quitté le système pour revenir dans une classe régulière.

25 mai 1977 *Denise Paquet*



TEXTE 15

INFORMATION DU MILIEU SUR SAGE

Georgette Blais

Novembre 1977

INFORMATION DU MILIEU SUR LE SYSTEME SAGE

Au cours de l'année 1976-77, l'information sur le système SAGE s'est faite à partir des besoins du milieu scolaire québécois. Au niveau des rencontres avec les Commissions scolaires, des journées d'animation ont été organisées avec des membres du personnel des Commissions scolaires Mont-Fort, Jacques-Cartier, la Côte Nord, Ste-Thérèse de Blainville, St-Charles de Bellechasse, etc... Des ateliers de ressourcement dans divers Congrès, à but éducatif, ont contribué à faire connaître le système SAGE auprès de personnes impliquées dans le domaine scolaire. Ce sont: le Congrès du Conseil québécois de l'enfance exceptionnelle (CQEE), le Congrès des Principaux du Québec (APQ), le Congrès de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), le Congrès de l'Association des promoteurs de l'avancement de la mathématique à l'élémentaire (APAME) et le Congrès du Groupe des Responsables de la mathématique au secondaire (GRMS). Cinq communications données par des membres de l'INRS-Education au Congrès de l'ACFAS 1977 de même que des rencontres avec des groupes plus restreints du personnel enseignant ont permis en 1976-77 une intensification de l'information sur le système SAGE.

Au niveau des échanges internationaux, dans le cadre des accords franco-québécois, des chercheurs du centre et des professionnels québécois de l'enseignement ont collaboré avec leurs homologues français à un projet conjoint visant à identifier les échanges systématiques possibles entre SAGE et le mouvement Freinet. Ainsi, le centre a reçu deux membres du mouvement Freinet et a effectué deux missions en France conjointement avec la CSSF et la CECQ.

Le Ministère national de l'Education belge s'est aussi fortement intéressé au système SAGE. Deux directeurs généraux de l'enseignement belge sont venus au centre dans le but d'amorcer des échanges de collaboration possible sur le programme SAGE-français et SAGE-mathématiques. Un groupe d'enseignants et d'étudiants de l'Université de Mons est venu aussi se renseigner sur le même programme.

Les nombreux documents distribués lors de ces rencontres avaient pour but de sensibiliser et d'intéresser les groupes au fonctionnement du système SAGE sous ses aspects administratif, pédagogique et méthodologique.

24 novembre 1977 *Georgette Blais*

L'OPERATION "DROITS D'AUTEUR" DANS LE SYSTEME SAGE

A la suite de la publication de l'étude du centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal produite par M. Christian Vincke en 1976, l'INRS-Education a entrepris en janvier 1977 de prendre contact avec chacune des maisons d'édition aux publications desquelles les rédacteurs-éditeurs du centre ont emprunté des éléments lors de la construction des unités d'enseignement et d'apprentissage. Près de quatre-vingt-dix maisons d'édition canadiennes, américaines ou européennes ont été ainsi approchées en vue d'obtenir l'autorisation de reproduire, dans les documents pédagogiques expérimentaux du programme SAGE, des extraits protégés par le droit d'auteur. Au moins soixante-dix maisons d'édition ont répondu à notre demande, ce qui représente 78%. Les types de réponses reçues se chiffrent ainsi: 70.3% affirmatives dont, au moins 9% n'ont pas été acceptées par l'INRS-Education pour des raisons diverses; 4.4% négatives et 3.3% encore partielles; 23% demeurent sans réponse.

20 novembre 1977

Georgette Blais

TEXTE 16

REVISION DES OBJECTIFS ET DES TESTS, RAPPORT DES ACTIVITES

Monique Aubin-Lapointe

R-124

Septembre 1977

TABLE DES MATIERES

1. MEMBRES DE L'EQUIPE. 395

1.1 Equipe de travail 395
1.2 Collaborateurs. 395
1.3 Consultant. 395

2. PROBLEMATIQUE. 396

2.1 Etat de la question 396
2.2 Description du projet 396
2.3 Définition des termes 397
2.4 Définition du problème. 399
2.5 Objectifs du projet 400

3. METHODOLOGIE 401

3.1 Révision de l'objectif pédagogique. 401
3.1.1 Définition de l'objectif spécifique. 401
3.1.2 Choix d'un modèle de formulation d'objectif. 402
3.2 Révision du test critérié 404
3.2.1 Définition et classification 405
3.2.2 Critères de révision des tests 405
3.2.2.1 Critères relatifs à la congruence et la pertinence. 405
3.2.2.2 Critères spécifiques à certains tests utilisés dans SAGE. 407

4. "OPERATIONNALISATION" DU PROJET. 409

4.1 Situation du projet et procédures utilisées 409
4.2 Cueillette des données relatives aux tests. 412

4.3 Instruments de travail. 412
4.3.1 Feuille de route de la rédactrice. 413
4.3.2 Liste synthèse des objectifs et des tests révisés. 415

5. ECHEANCIER 418

6. CONCLUSION 418

REFERENCES 421

1. MEMBRES DE L'EQUIPE

1.1 Equipe de travail

- Monique L.-Aubin, responsable du projet
  Professeur, INRS-Education
- Denise Paquet
  Agent de recherche, INRS-Education

1.2 Collaborateurs

- Mariel Leclerc, coordonnateur du système SAGE
  Professeur, INRS-Education
- Joseph Soltész, responsable de SAGE-Français
  Professeur, INRS-Education
- Richard Bertrand, responsable de SAGE-Mathématiques
  Professeur, INRS-Education
- Equipe des rédactrices:
  - Marie Makdissi, rédactrice en français
  - Evelyne Anger, rédactrice en français
  - Agnès Dorval, rédactrice en français
  - Johanne Dubé, rédactrice en français
  - Lise Proulx-Marcotte, rédactrice en mathématiques
  - Réjeanne Savard, rédactrice en mathématiques

1.3 Consultant

Gérard Scallon, Professeur, Mesure et évaluation,
Université Laval

2. PROBLEMATIQUE

2.1 Etat de la question

Actuellement dans le système SAGE (Système d'Apprentissage Géré par l'Etudiant) développé à l'INRS-Education, les documents d'enseignement et d'apprentissage de français et d'anglais sont pratiquement tous produits tandis que les documents de mathématiques sont en plein développement.

Depuis trois ans, ces documents d'enseignement et d'apprentissage sont expérimentés dans des classes du 2e cycle de l'élémentaire et c'est dans le but d'améliorer le système SAGE que le projet intitulé "Révision des objectifs et des tests" a pris naissance pour une durée d'un an (juin 1976 à juin 1977).

2.2 Description du projet

Le projet "Révision des objectifs et des tests" comprenait la révision de l'objectif de chaque document d'enseignement et d'apprentissage ainsi que la révision de l'épreuve critériée servant à mesurer l'atteinte de cet objectif. Au cours du déroulement de l'opération, nous avons pu réviser les 204 objectifs et les 204 tests critériés qu'on nous a confiés soit les objectifs et les tests de 191 documents d'enseignement et d'apprentissage de français et de 13 documents de mathématiques.

2.3 Définition des termes

Dès la mise en chantier du projet, nous avons tenté dans une première étape, d'identifier les concepts de base sous-jacents à l'opération en cours.

Après analyse des divers documents produits à l'INRS-Education concernant le système SAGE et de son application dans les écoles, plusieurs concepts relatifs au projet de révision nous sont apparus fondamentaux. Ces concepts sont les suivants: document d'enseignement et d'apprentissage, objectif spécifique, unité d'enseignement et d'apprentissage, test critérié, congruence, évaluation formative et évaluation sommative. Comme nous référons à ces concepts, nous donnerons de chacun d'eux une courte définition susceptible d'être élaborée ultérieurement.

Document d'enseignement et d'apprentissage

Ce document comprend l'ensemble des éléments suivants: l'objectif, l'unité d'enseignement et d'apprentissage et le test.

Objectif spécifique

Il va de soi que l'objectif de chaque unité d'enseignement et d'apprentissage du système SAGE doit être spécifique et comportemental puisque ce système d'enseignement individualisé fait appel depuis toujours à la mesure critériée.
R. Girard définit l'objectif spécifique comme "une communication décrivant le *comportement attendu* de celui à qui s'adresse l'objectif à la suite d'une intervention pédagogique".
Par comportement, l'auteur entend "toute action observable que manifeste le sujet" (1975, p. 41).

Unité d'enseignement et d'apprentissage

L'unité réfère aux stratégies pédagogiques élaborées pour permettre à l'élève d'atteindre l'objectif fixé. Selon le cas, l'unité peut prendre la forme d'un imprimé, d'un document audio-visuel ou autre.

Test critérié (ou épreuve)

C'est un test ou instrument de mesure qui est construit en fonction d'un ou de plusieurs objectif(s) et il vise à déterminer le degré d'atteinte de cet(ces) objectif(s) en relation avec un critère ou seuil de performance contrairement au test normatif qui lui utilise le groupe comme norme (Popham et Glaser 1971, Ebel 1971, Scallon 1974, etc.).

Congruence

On définit la congruence comme la correspondance ou la relation qui doit exister entre une question d'examen et un énoncé d'objectif (Scallon 1975, Girard 1975).

Evaluation formative

D'après les auteurs précités, l'évaluation formative est un système d'évaluation consistant à recueillir des informations utiles dans le but de vérifier périodiquement la qualité de l'apprentissage reçu et d'intervenir de façon continue dans le cheminement de chaque étudiant. "En évaluation formative, note Girard, le contenu de chaque évaluation faisant suite à une unité d'enseignement doit être en relation directe avec des objectifs pédagogiques clairement énoncés et qui sont

particuliers ou spécifiques à cette unité. La préoccupation majeure de l'évaluation formative est de mesurer pour chaque étudiant, le degré d'atteinte de chacun des objectifs et aussi de comparer ce degré d'atteinte avec un seuil de performance déterminé. La mesure permettant une évaluation critériée de l'étudiant est sans doute le système le plus approprié soit pour décider si l'étudiant doit entreprendre une nouvelle unité d'enseignement ou soit pour lui prescrire un enseignement correctif s'il y a lieu" (1975, p. 433-34). D'où l'importance dans un système comme celui de SAGE que l'objectif et le test critérié de chaque document d'enseignement et d'apprentissage, pivots de l'évaluation formative, présentent certaines garanties de validité.

Evaluation sommative

C'est l'évaluation qui survient à la fin d'une étape importante dans la scolarité de l'étudiant comme à la fin d'un cours, d'une année scolaire, d'un cycle, etc. Contrairement à l'évaluation formative, cette évaluation a un caractère terminal et est souvent associée à des décisions de l'ordre de l'apprentissage en général, comme la certification, la promotion, le diplôme, etc. (Scallon, 1974). Il va sans dire que ces deux types d'évaluation, loin de s'opposer, se complètent mutuellement comme c'est d'ailleurs le cas dans le système SAGE.

2.4 Définition du problème

Pour la révision des objectifs et des tests des documents de SAGE, un double problème s'est posé à nous en terme d'une

part, de l'amélioration de l'énoncé de l'objectif de chaque unité d'enseignement et d'apprentissage et d'autre part, de l'amélioration du test critérié servant à mesurer l'atteinte de cet objectif.

Par amélioration du test et de l'objectif, nous entendons ici une révision effectuée dans le but d'assurer une validité et une efficacité basées principalement sur certains critères docimologiques pertinents à notre projet lesquels seront décrits ultérieurement sous la rubrique "Méthodologie" (cf. 3.).

2.5 Objectifs du projet

Les objectifs que nous nous sommes fixés ont été formulés comme suit:

1. Préciser davantage les intentions pédagogiques poursuivies dans plusieurs documents en améliorant la formulation des objectifs de ces unités.

2. Améliorer les épreuves critériées des documents révisés en regard principalement, de la congruence, de la correction, de la clarté, de l'adéquation du seuil de performance exigé, etc.

Dans le but d'atteindre ces deux objectifs terminaux, une méthodologie et une "opérationnalisation" que nous décrirons maintenant furent arrêtées.

3. METHODOLOGIE

Sous cette rubrique, nous tenterons de mettre en évidence les fondements théoriques (ou rationnel) sous-jacents à la réussite de l'opération de révision des objectifs et des tests critériés utilisés dans SAGE.

3.1 Révision de l'objectif pédagogique

3.1.1 Définition de l'objectif spécifique

Nous avons déjà donné (2.3) une définition de l'objectif spécifique auquel réfère l'unité de base du système SAGE à savoir, qu'il est une communication décrivant le comportement attendu de celui à qui s'adresse l'objectif. Ainsi, un objectif spécifique est une description de comportement; il est le résultat attentu après un apprentissage. C'est pourquoi il doit être mesurable, c'est-à-dire qu'il doit être formulé dans des termes qui permettront de se prononcer sur le degré d'atteinte de cet objectif.

Il est à souligner également que l'objectif n'est pas la description d'une activité d'apprentissage, ni une description de ce qui se passera lors de l'enseignement proprement dit puisqu'un objectif pédagogique ne se situe pas au niveau des moyens, mais il est plutôt une fin. L'objectif spécifique en fait n'a d'autre but que de clarifier ou de mettre en évidence un point de destination compatible avec les buts visés, de mieux planifier

l'apprentissage, ou encore de faciliter le diagnostic de diverses difficultés d'apprentissage ainsi que les correctifs à apporter (Mager 1971, Bloom 1969, Popham 1969, Gagné 1965, Girard 1975, etc.).

3.1.2 Choix d'un modèle de formulation d'objectif

Une analyse de l'énoncé des objectifs déjà produits dans les documents à réviser, nous indiqua clairement que la grande majorité de ces objectifs requéraient diverses corrections relatives à la forme (formulation) ou au fond (choix d'un verbe d'action approprié, d'un contexte, etc.), notre tâche néanmoins n'étant pas de considérer le contenu à enseigner en tant que tel. Le choix d'un modèle d'énoncé d'objectif, pertinent à SAGE, devint donc pour nous un impératif puisque ce modèle, en plus de répondre à un tel besoin, nous permettait en même temps de baser notre opération sur des fondements théoriques indispensables à la révision, soit la présence de critères essentiels à l'énoncé d'un objectif spécifique.

Après étude des critères proposés par des spécialistes, notamment Gagné (1965), Walbesser (1968), Popham et Eisner (1969), Mager (1971), Girard, Nadeau, Plante et Scallon (1975), concernant l'énoncé d'un objectif, nous avons retenu les critères suivants:

1. Le verbe d'action.
   Il doit être assez spécifique pour que l'interprétation qu'on en fait se prête à des définitions opérationnelles possiblement variées mais de nature iden-

tique (Mager 1971, pp. 10-11). Dans un objectif, toute l'importance du verbe d'action vient du fait qu'il exprime le comportement observable et mesurable qui est attendu après l'apprentissage. Ce verbe doit donc être d'action et non d'état, et de plus, être spécifique et non général.

2. Le comportement de l'élève.
Le comportement exprimé est attendu exclusivement de l'apprenant (Walbesser 1968, p. 20). C'est un critère important dont nous avons tenu compte tout au long de la révision. Puisque l'énoncé de l'objectif dans SAGE s'adresse à de jeunes élèves âgés de 9-12 ans, tout en étant clair et précis, cet énoncé se devait d'être simple dans l'utilisation d'une terminologie adaptée à l'âge.

3. Le contenu.
Le contenu exprime le produit d'une activité d'apprentissage et doit accompagner le verbe d'action et préciser davantage le comportement attendu.

4. Le contexte.
C'est la partie d'un énoncé d'objectif dans laquelle sont spécifiés les conditions, les informations, les procédés ou l'instrumentation dont l'élève devra tenir compte en manifestant le comportement attendu. Le contexte est une partie essentielle de l'énoncé d'un objectif qui vient s'ajouter au verbe d'action puis au contenu.

Lors de la révision, nous avons apporté une attention

particulière au contexte puisque sous cet aspect la grande majorité des objectifs présentaient des lacunes (cf. 4.3.2), et cela, tout en évitant d'alourdir l'énoncé de l'objectif par des détails rebutants pour un jeune élève.

5. Les critères d'évaluation.
Ces critères deviennent effectifs au moment de l'évaluation et ils permettent d'évaluer si l'objectif est atteint ou non.

Popham distingue pour l'élève deux types de critères de performance:

a) un critère qualitatif que sont en fait les conditions d'acceptation de la performance. Ainsi dans cet énoncé de SAGE: "Résumer par écrit, en un maximum de 20 mots, des textes entendus" constitue le critère d'évaluation qualitatif de l'objectif.

b) un critère quantitatif ou seuil de performance qui détermine une proportion de réussites à un ensemble de questions, de tâches, etc.

Pour l'évaluation des documents de SAGE, le seuil de performance déjà adopté par les instigateurs du système, est une réussite de 80% à l'épreuve critériée de chaque unité d'enseignement et d'apprentissage.

3.2 Révision du test critérié

3.2.1 Définition et classification

Nous avons déjà défini le test critérié (2.3) comme une épreuve construite à partir d'un ou des objectif(s) qui vise à déterminer le degré d'atteinte de cet(ces) objectif(s) en relation avec un critère ou seuil de performance.

Ainsi, chacun des tests que nous avons révisés était critérié, c'est-à-dire, référait à un objectif et faisait appel à un seuil de performance de 80% pour l'évaluation de l'atteinte de cet objectif.

3.2.2 Critères de révision des tests

Selon les différentes caractéristiques applicables aux tests de SAGE, nous avons identifié la série de critères de révision suivants.

3.2.2.1 Critères relatifs à la congruence et la pertinence

La congruence entre l'énoncé de l'objectif et la question d'examen est le premier critère important qui a guidé la révision des tests critériés. Scallon (1975) et Girard (1975) définissent la congruence comme la correspondance ou la relation qui doit exister entre une question d'examen et un énoncé d'objectif.

Le critère de la congruence est le plus important des critères puisque la validité du test, définie comme la pertinence avec laquelle un test mesure ce qu'il prétend mesurer, dépend justement de la relation étroite qui doit exister entre l'énoncé de l'objectif et la ou les question(s) d'examen mesurant l'atteinte de cet objectif (Scallon 1975).

Selon les auteurs précités pour qu'une situation d'examen soit considérée comme congruente avec un énoncé d'objectif, elle doit respecter quatre critères:

a) une relation étroite doit exister entre le verbe d'action de l'objectif et le verbe consigne utilisé dans la situation d'examen;

b) les conditions présentes dans l'objectif doivent être les mêmes que celles de la situation d'examen;

c) toutes les situations d'examen sensées mesurer le degré d'atteinte d'un objectif doivent être de même nature;

d) le contenu de la situation d'examen doit être au moins un échantillon de celui de l'énoncé de l'objectif (Girard 1975, p. 399-400).

Tout au long de la révision, nous avons apporté une grande attention à la vérification de ce critère important de la congruence. Il est à noter également que pour chaque document d'enseignement et d'apprentissage qui nous était confié, nous avons vérifié, outre la congruence entre la question d'examen et l'énoncé de l'objectif, la

pertinence entre ces deux éléments et l'enseignement dispensé dans l'unité.

Une aide précieuse qui nous guida dans ces deux tâches fut l'utilisation d'une taxonomie des objectifs, celle de Bloom notamment (1969), comportant les trois paliers cognitifs: connaissance, compréhension et application. Pour plus de précision, nous avons complété cette taxonomie en faisant appel aux types d'apprentissage équivalents chez Gagné (1965) soit l'acquisition de l'information, l'apprentissage de concepts et celui de règles.

Ainsi il fut possible de vérifier pour chaque document du projet SAGE la congruence entre le test et l'objectif ainsi que la pertinence entre ces éléments et l'enseignement proposé.

3.2.2.2 Critères spécifiques à certains tests utilisés dans SAGE

Deux grands types de tests sont utilisés dans le système SAGE: les tests écrits et les tests oraux.

a) Les tests écrits.

Ce type de test comporte en général, des questions fermées (à choix de réponses principalement) corrigées par "lecteur-optique". Plusieurs critères ont prévalu pour la révision de ces tests:

-critère de contenu (fond). Outre les critères relatifs à la congruence, nous avons vérifié les critères relatifs à l'atteinte de l'objectif. Dans une mesure basée sur les objectifs, on vise à ce que les situations d'examen permettent de dire quel est le degré d'atteinte de l'objectif. Ainsi tout au long de l'opération, nous avons vérifié au moyen des rapports cumulatifs que fournit l'ordinateur toutes les six semaines, le pourcentage du résultat moyen obtenu au test (ou à chacune des questions si possible) par l'ensemble des élèves qui avaient expérimenté le test l'année précédente. Il était alors possible de comparer le résultat moyen avec le seuil de performance exigé dans le système (80%). Ces résultats nous ont alors permis de corriger ou d'améliorer toute épreuve critériée (ou toute question) dont le résultat moyen se situait au dessous de 80%.

-critère de formulation des questions (forme). Etant donné le niveau des élèves, nous avons vérifié les critères relatifs à la pertinence des termes utilisés, à leur clarté, à leur simplicité, etc.

b) Les tests oraux.

Ce type de test dans le système SAGE comporte généralement des questions à réponses élaborées avec correction faite par le professeur responsable de l'unité. Il est bien connu que ce type de correction comporte certains inconvénients, tel l'effet de "halo" par exemple, qu'il est nécessaire de minimiser.

Il s'agissait alors de s'assurer:

-pour le fond, que la ou les question(s) soit(ent) un échantillon représentatif du contenu à mesurer.

-pour la forme, outre les critères de formulation déjà décrits (en a) que les consignes données à l'élève et au correcteur soient à la fois claires, précises et uniformes afin que le test présente le plus possible de garanties de correction objective.

4. "OPERATIONNALISATION" DU PROJET

Une fois terminées les différentes étapes que nous venons de décrire, à savoir d'une part, l'identification des concepts de base, de la problématique et des objectifs, et d'autre part le choix des critères de révision des objectifs et des tests, nous avons procédé au déroulement de l'opération proprement dite.

Dans une première phase, il nous est apparu nécessaire de situer le projet de révision des objectifs et des tests dans l'ensemble de l'opération propre du système SAGE et ensuite, de nous donner les instruments de travail susceptibles de faciliter la tâche complexe qui nous était confiée.

4.1 Situation du projet et procédures utilisées

Afin de connaître les limites et les implications du projet de révision des objectifs et des tests, il nous apparut

nécessaire de situer ce projet dans l'ensemble du système SAGE. Nous avons alors produit la figure 1, illustrant les principales opérations qui, à notre avis, ont caractérisé la révision des documents d'enseignement et d'apprentissage de SAGE. Il est à noter que la plupart de ces documents avaient déjà été expérimentés et révisés depuis trois ans. Aussi, la démarche décrite ci-après n'est pas nécessairement celle qui a prévalu lors des révisions précédentes.

D'après le tableau, dans une première étape, une planification de la révision à court terme au niveau de chaque document d'enseignement et d'apprentissage comportait les phases suivantes:

- Phase 1. Une première révision de l'unité d'enseignement et d'apprentissage était confiée au spécialiste de la discipline et aux rédactrices. Cette révision se trouvait axée principalement sur l'enseignement proprement dit: contenu à enseigner, méthodes et techniques utilisées, etc.

- Phase 2. Une deuxième révision, celle qui nous était confiée, comportait principalement, telle que nous l'avons déjà décrite, la révision de l'objectif poursuivi et du test critérié relatifs à chaque document d'enseignement et d'apprentissage ainsi que la vérification de leur pertinence avec l'enseignement véhiculé dans l'unité.

Une fois terminée la révision d'une série d'unités, nous soumettions les corrections effectuées au spécialiste de la discipline et au responsable du système SAGE. Ce dernier, chargé de la supervision des opérations en cours, acheminait ensuite les unités révisées vers la dactylographie, la photocopie, etc...(phase 4).

REVISION DES DOCUMENTS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

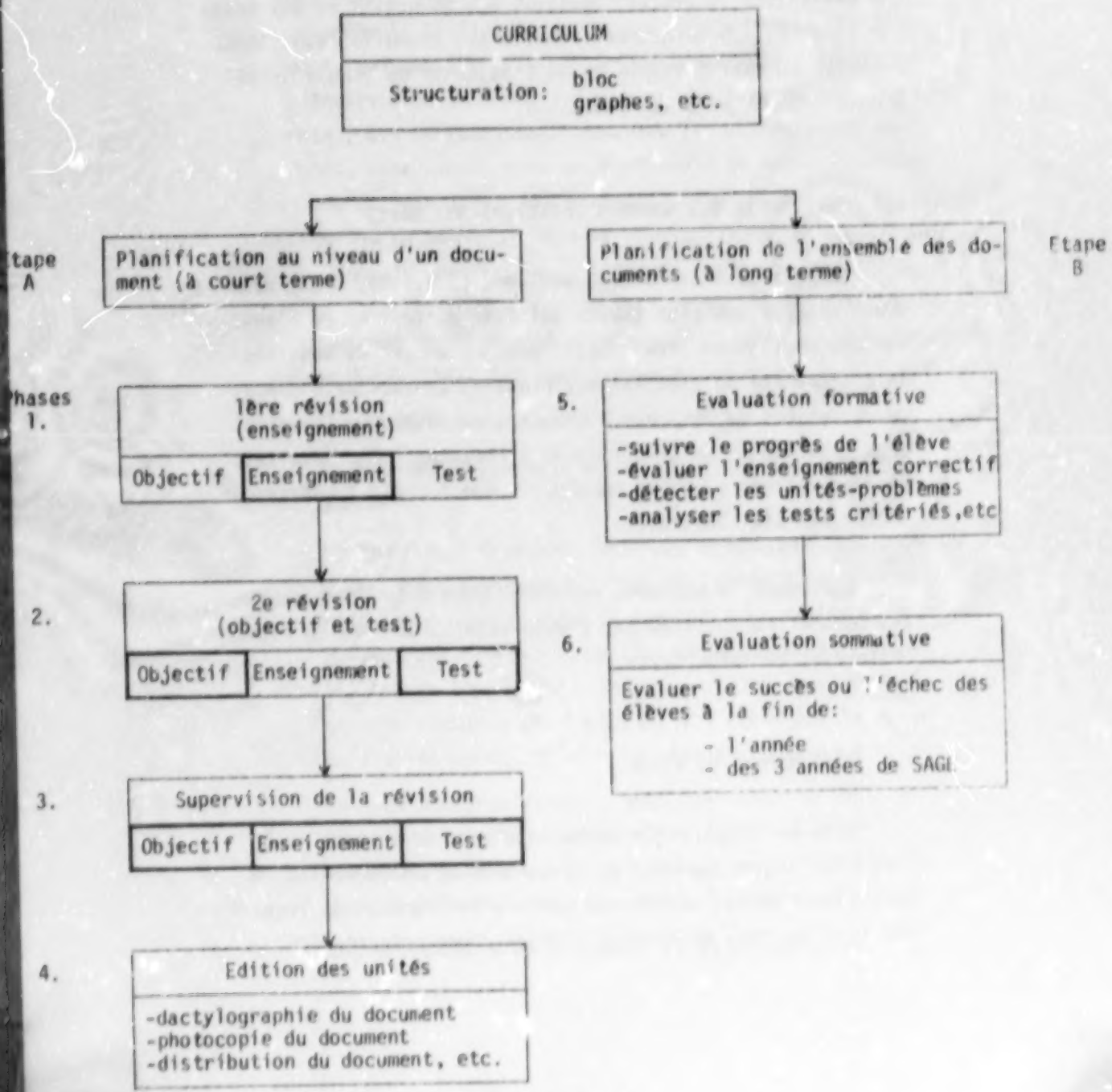


FIGURE 1

Enfin, nous avons inclus dans le tableau, l'étape B qui comprend les systèmes d'évaluation formative et sommative du projet SAGE. Inutile de souligner notamment, tout l'impact que présentait le projet "Révision des objectifs et des tests" sur l'évaluation formative laquelle est produite, dans SAGE, à partir du test critérié et de l'objectif de chaque unité d'enseignement et d'apprentissage.

4.2 Cueillette des données relatives aux tests

Comme nous l'avons déjà souligné (3.1.2.2), c'est dans le but d'assurer une plus grande validité au test et de l'améliorer que nous avons tenu compte, dans la mesure du possible, du pourcentage du résultat moyen obtenu au test ou à chacune des questions du test par l'ensemble des élèves qui avaient déjà expérimenté le test l'année précédente. Ces résultats provenaient des rapports cumulatifs que fournit l'ordinateur toutes les six semaines.

Egalement, à quelques reprises, nous avons tenu compte des données recueillies par l'observatrice de SAGE en classe concernant certains tests.

4.3 Instruments de travail

Afin d'alléger notre tâche et d'assurer en même temps l'efficacité, la rapidité et le contrôle de l'opération en cours, nous avons produit une série d'instruments de travail et chacun d'eux fera maintenant l'objet d'une présentation.

4.3.1 Feuille de route de la rédactrice

Il nous était très difficile de requérir de la part des quatre rédactrices révisant les unités, certains renseignements pertinents dont nous avions besoin régulièrement, puisque les rédactrices se trouvaient préposées à l'équipe "Révision des unités" et non à la nôtre. Néanmoins, ces rédactrices révisaient les unités avant nous. Aussi, avons-nous conçu un instrument de travail susceptible de répondre à nos attentes et que nous avons intitulé: "Feuille de route". Elle se trouve illustrée à la figure 2.

En remplissant cette feuille de route pour chaque document d'enseignement et d'apprentissage, la rédactrice nous fournissait les renseignements suivants:

- le contenu du document: numéro, sujet, bloc;
- le document pré-requis auquel nous pouvions référer au besoin;
- l'objectif du document, soit ses principales composantes mentionnées séparément. Nous désirions ainsi que la rédactrice nous formule l'objectif à sa manière, en faisant une réflexion sur chacune des parties essentielles de l'objectif. Nous lui avions demandé également de communiquer l'objectif à l'élève à l'intérieur de l'unité autant de fois qu'elle le jugerait à propos;
- le type d'apprentissage. Nous désirions de plus que la rédactrice nous indique (si elle le pouvait) le niveau taxonomique auquel référaient d'après elle, l'objectif et le test de l'unité révisée (3.1.2.1);
- les activités d'enseignement et d'apprentissage. Ce

REVISION DES TESTS

FEUILLE DE ROUTE DE LA REDACTRICE POUR LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT FRANCAIS

Contenu du document d'enseignement et d'apprentissage	Numéro	Sujet	Bloc
Document pré-requis	Numéro:		
Objectif	Verbe: _____ Contenu: _____ Contexte: _____ Critères d'évaluation: _____ Communication à l'enfant: p. _____		
Type d'apprentissage	Connaissance ☐	Compréhension ☐	
	Application ☐	Résolution de problème ☐	
Activités d'enseignement et d'apprentissage	Rappel des notions pré-requises ☐ Contrôle de l'attention ☐ Stimuli: texte-objet, moyens audio-visuels ☐ Jeux ☐ Manipulations ☐ Activités écrites ☐ Activités orales ☐ Exercices ☐ Feed-back ☐		
Test	Type: Lecteur optique (choix de réponses) _____ Professeur-unité (appréciation) _____ Nombre de questions: _____		

FIGURE 2

contrôle rapide demandé à la rédactrice lui proposait de vérifier, avant nous, la pertinence entre l'objectif, l'enseignement et le test;

- le test. Enfin, la rédactrice devait indiquer la sorte de test utilisé et le nombre de questions, ceci dans le but de vérifier le bien-fondé de l'épreuve d'évaluation.

4.3.2 Liste synthèse des objectifs et des tests révisés

La figure 3 présente le tableau synthèse que nous avons construit, tout au long de l'opération, dans le but de fournir à notre équipe et aux autres personnes intéressées, une liste complète concernant les objectifs et les tests révisés, soit:

- le numéro de chacun des 204 documents dont nous avions révisé l'objectif et le test;
- le type de révision qu'il nous fallait envisager (unité corrigée, révisée ou relue);
- les initiales de la rédactrice qui avait effectué la première révision (afin de la retracer rapidement en cas de besoin);
- l'énoncé de l'objectif, tel qu'il nous parvenait après une première révision de l'équipe "Révision des unités";
- l'énoncé de l'objectif, tel que nous l'avons formulé au cours de la révision. Aussi, après consultation des listes produites, il est intéressant de constater que nous avons apporté des corrections à 184 des 191 objectifs de français que nous avons révisés soit à la presque

REVISION DES TESTS

LISTE DES OBJECTIFS ET DES TESTS REVISES

Numéro du document		Objectif du document	Objectif corrigé	Test		Cote tax.
				Cor.	% de réus.	

Révision
Correction

P: Production
Initiales de la rédactrice

Conn. : Connaissance
Compr.: Compréhension
App. : Application

FIGURE 3

totalité des objectifs analysés. Ces corrections ont porté, par ordre d'importance, sur un (ou plusieurs à la fois) des critères suivants:

- le contexte. Nous constatons qu'une partie importante de nos corrections ont porté notamment sur le contexte;
- le verbe d'action. Plusieurs verbes d'action ont requis nettement plus de spécificité;
- la formulation de l'objectif;
- la définition opérationnelle du comportement attendu de l'élève;
- etc...

- le test. Après compilation, il ressort que vingt et un (21) tests seulement des 191 tests révisés ont reçu des corrections. Ces dernières avaient rapport avec l'un ou l'autre des critères suivants:
  - la formulation des questions;
  - le niveau de précision des consignes à fournir à l'élève ou à l'enseignant;
  - la clarté du contenu des questions;
  - etc...

  Compte tenu des résultats moyens obtenus à l'expérimentation de ces tests l'année précédente, ce peu de correction permettrait de postuler que dans l'ensemble les tests critériés étaient bien faits.

- le pourcentage moyen de réussite du test par l'ensemble des élèves qui l'avaient déjà expérimenté était également indiqué sur le tableau;

- enfin, apparaissait également sur le tableau, la cote taxonomique que nous avons attribuée à chaque objectif et à chaque test révisé. La compilation permet de constater qu'ils se situent dans l'ensemble au niveau de la connaissance et de la compréhension.

5. ECHEANCIER

Les étapes de réalisation du projet furent les suivantes:

- Juin 1976 - Etude de l'état de la question et de la problématique du projet.

- Août-septembre-octobre: Mise en place de la méthodologie et de "l'opérationnalisation" du projet.

- Décembre 1976 à juin 1977 - Révision des objectifs et des tests de 191 documents de français et de 13 documents de mathématiques, soit un total de 204 objectifs et 204 tests révisés.

6. CONCLUSION

Dès le début, nous avons perçu comme capitale, la révision des objectifs et des tests qui nous était confiée.

A la fin de l'opération, en regard des réalisations effectuées, nous croyons que l'apport principal qu'il nous fut possible de fournir a porté, comme nous l'avons déjà défini, sur l'amélioration de quelques tests, mais il a porté notamment sur l'amélioration de la grande majorité des objectifs révisés.

Aussi, compte tenu du grand nombre d'unités à réviser, du temps et des ressources humaines disponibles, etc., nous considérons que notre tâche fut complexe. C'est pourquoi nous sommes conscients que dans la voie de l'amélioration des objectifs et des tests de

SAGE, un pas seulement vient d'être franchi au cours de l'opération qui nous fut confiée. Puisse cette contribution concourir à rendre plus efficaces les rouages susceptibles de procurer à l'élève le meilleur cheminement dans son apprentissage...

REFERENCES

BLOOM, Benjamin, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, traduit par Marcel Lavallée, Montréal, Education nouvelle, 1969, 233 p.

BLOOM, Benjamin, HASTING, Thomas, MADAUS, George, *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, McGraw Hill Co., N.Y., 1971.

DENO, S.L., JENKINS, J.R., *A model for Instructional Objectives: Responsabilities and Advantages*, in Educational Technology, Vol. 1, Décembre 1970, pp. 11-16.

DE LANDSHEERE, *Evaluation continue et examen, précis de docimologie*, Fernand Nathan, Paris, 1974.

DE LANDSHEERE, Vivianne et Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1975.

EBEL, R.L., *Criterion-Referenced Measurement: Limitations*, School Review, 1971, 69, pp. 282-288.

GAGNE, Robert, M., *The conditions of Learning*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965, 308 p.

GARIEPY, Wilfrid, *Guide pour identifier, spécifier et expliciter les objectifs pédagogiques*, CADRE, Montréal, 1973.

GIRARD, Richard, *Mesure fondée sur les objectifs (13 modules)* Tome 1 et Tome 2. Les Presses de l'Université Laval, 1975.

GIRARD, Richard et SCALLON, Gérard, *L'effet du Degré de spécificité des Objectifs Pédagogiques sur la Mesure du Rendement Scolaire*, Coopérative de la Recherche sur l'Opinion Publique, Montréal, 1972, 125 p.

MAGER, Robert, *Comment définir les objectifs pédagogiques*, traduit par C. Decote, Gauthier-Villars, 1971, 60 p.

NADEAU, Marc-André, *Mesure et évaluation des objectifs pédagogiques*, Les Editions Saint-Yves Inc., Québec, 1975.

PLANTE, J., PARENT, J., OUELLET, J., *Pourquoi spécifier nos objectifs pédagogiques*, Service de Pédagogie, Université Laval, 1974, 24 p.

POPHAM, James, W., GLASER, R. et alii, *Criterion-Referenced Measurement*, Educational Technology Publications Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971.

POPHAM, James, EISNER, E. et alii, *Instructional Objectives: An Analysis of Emerging Issues*, American Educational Research Association Nomograph, Curriculum Evaluation, Chicago, Rand McNally, 1969.

POPHAM, James, BAKER, Eva, *Establishing Instructional Goals*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1970.

SCALLON, Gérard, "L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la Mesure et de l'Evaluation",dans *Prospectives*, Vol. 10, No. 4, Octobre 1974.

SCALLON, Gérard, "La congruence entre une question et un objectif", notes de cours, 1975.

WALBESSER, H., *Constructing Behavioral Objectives*, University of Maryland, Educational Research and Field Services, 1968.

TEXTE 17

OBSERVATION EN CLASSE DES ELEVES UTILISANT LE MATERIEL D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DE SAGE ET CUEILLETTE DES REMARQUES DES UTILISATEURS DE SAGE (1976 - 1977)

Marielle Charland-Roy

R-127

Avril 1978

TABLE DES MATIERES

LES DOCUMENTS TOUCHES PAR L'OBSERVATION. 428

PRESENTATION DU PROTOCOLE D'OBSERVATION. 429

LES OBSERVATIONS 430

1. Observation durant la classe de français de vingt-six élèves de neuf ans (Ecole Saint-Sauveur). 431

2. Observation durant la classe de français de quarante-trois élèves de dix et onze ans utilisant les documents d'enseignement et d'apprentissage (Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur de Sainte-Foy). 435

3. Observation de vingt élèves de neuf ans utilisant les documents de mathématiques (Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur, Sainte-Foy). 439

4. Observation de six élèves de dix et onze ans utilisant les documents d'anglais (Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur, Sainte-Foy). 442

RESULTATS AU QUESTIONNAIRE 444

ANNEXE 1 449

ANNEXE 2 459

ANNEXE 3 465

Un mode d'observation en classe des élèves utilisant les documents[1] d'enseignement et d'apprentissage de SAGE a été mis sur pied à l'automne 1975. On se rappelle[2], que quelques auteurs appuyaient fortement ce procédé, dont Komoski qui disait que "les données recueillies auprès de l'étudiant soit par l'observation, soit par l'interview, peuvent être considérées comme les plus aptes à détecter les déficiences majeures d'un document, ainsi que ses points forts"[3]. L'expérience s'étant avérée très utile (1975-76), il nous a semblé important de continuer à appliquer ce mode d'observation en 1976-77.

Ce mode d'observation s'insère dans le cadre de la révision du matériel d'enseignement et d'apprentissage, tant au niveau du contenu qu'au niveau de la démarche et de la procédure pédagogique, et a pour but de recueillir des données précises auprès des élèves, et ce en allant vérifier sur les lieux comment ces derniers vivent avec un tel instrument d'enseignement et d'apprentissage; de quelle façon ils l'utilisent, quels avantages ils en retirent, et quelles difficultés ils rencontrent. Il est intéressant aussi de savoir ce que les utilisateurs d'un tel matériel ont appris ou étaient supposés apprendre.

---

1 Pour plus de renseignements sur ce qui a trait à la description du document d'enseignement et d'apprentissage, le lecteur peut consulter le rapport "Procédure d'observation et cueillette des remarques des utilisateurs de SAGE", 1975-1976, INRS-Education, R-109, pp. 2, 3

2 Ibid, p. 3

3 Komoski, P.K., Eric/AVER Annual Review Paper: An imbalance of product quantity and instructional quality: the imperative of empiricism. *AV Communication Review*, 1974, 22, pp. 357-386. Voir aussi: *AV Communication Review*, Engler, David, Leaner Verification; a finegrain analysis of Go-Go, Empiricism, 1976, 24, pp. 5-20.

LES DOCUMENTS TOUCHES PAR L'OBSERVATION

Quelques modifications ont été apportées au mode d'observation au cours de l'année 1976-77. Ainsi, l'observation des élèves utilisant les documents d'enseignement et d'apprentissage du programme de français s'est étendue aux élèves utilisant les documents des programmes d'anglais et de mathématiques, le tableau 1 présente le nombre d'élèves observés[4] par école et par niveau d'âge.

Nombre d'élèves observés(es)[5]	Ecole	Age
1- en français - 26	St-Sauveur (Québec)	9 ans
2- en français - 43	Notre-Dame du Sacré-Coeur (Ste-Foy)	10 et 11 ans
3- en mathématiques-20	Notre-Dame du Sacré-Coeur (Ste-Foy)	9 ans
4- en anglais - 6	Notre-Dame du Sacré-Coeur (Ste-Foy)	10 et 11 ans

TABLEAU 1. Nombre d'élèves observés par école et par niveau d'âge

---

4 On peut se demander pourquoi vingt-six élèves ont été observés à l'Ecole St-Sauveur, quarante-trois à l'Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur, etc. Il s'agissait de faire un choix, étant donné les ressources dont nous disposions. C'est pourquoi la répartition du temps d'observation a été établie selon les priorités de révision ou de dissémination. Ainsi, soixante-dix pour cent du temps est consacré à SAGE-Français, vingt pour cent à SAGE-Mathématiques et dix pour cent à SAGE-Anglais.

5 Voir l'annexe 1 pour la liste complète des documents, avec indication de l'école, de la matière, du nombre d'observation, de la date, du temps sur place et du temps d'observation.

PRESENTATION DU PROTOCOLE D'OBSERVATION

Le protocole d'observation (voir annexe 2) décrit la procédure d'observation d'un élève utilisant un document d'enseignement et d'apprentissage.

Après une première année d'expérimentation nous avons cru bon d'apporter quelques modifications à ce protocole. Il s'est avéré nécessaire d'introduire plus de souplesse dans les fonctions de l'observateur. Ainsi nous avons cru bon de ne plus procéder à la passation du pré-test; de ne plus observer l'élève uniquement lorsqu'il commençait l'étude d'un nouveau document et de le faire d'un couvert à l'autre, mais de l'observer là où il était rendu dans son travail; de ne plus assister obligatoirement au post-test; de supprimer la période d'entrevue, laissant la liberté à l'élève de répondre à un questionnaire remis à la fin de la période d'observation (voir questionnaire, annexe 3); et d'abolir le rapport accompagnant le document, le "verbatim" noté dans le document lui-même devenant l'unique rapport.

Pour la présente année, les données sont recueillies suivant ces quelques modifications. L'observateur commence à chronométrer, dès son entrée en classe, le temps consacré au processus d'observation. L'élève est choisi au hasard et, autant que possible observé une seule fois. La façon d'aborder l'élève est très importante car il ne doit pas changer sa façon habituelle de travailler. Il faut établir un bon contact entre l'observateur et l'élève pour permettre que l'observation se fasse dans un milieu le plus naturel possible. Le rôle de l'observateur doit être défini très clairement: il renseigne l'élève sur le "pourquoi" de l'observation et lui demande de négliger sa présence.

La fonction de l'observateur étant bien définie et l'élève étant bien informé, le processus d'observation peut être entrepris là où l'élève est rendu dans le document utilisé, qu'il s'agisse de l'exécution d'un dessin, de l'audition d'une cassette, de la projection de diapositives... etc. L'observateur doit alors noter "verbatim" tout ce qui se passe lorsque l'élève utilise le document: sa méthodologie, ses difficultés, ses erreurs, la raison de ses blocages, les parties qui l'intéressent. Le temps pris par l'élève pour exécuter le travail est chronométré. L'observateur assiste, lorsqu'il y a lieu, à la passation du test accompagnant le document.

A la fin de la période d'observation, un questionnaire est donné à l'élève. Ce questionnaire a pour but de recueillir toutes les remarques et les suggestions se rapportant au document d'enseignement et d'apprentissage. Ces données permettent aux concepteurs des documents de se renseigner sur l'intérêt de l'élève, sur les activités que celui-ci juge superflues ou difficiles, sur ses préférences quant aux personnes avec lesquelles il aime travailler. L'observateur essaie également de recueillir le plus de renseignements possibles, de la part de l'enseignant, sur la façon dont l'élève perçoit le document.

LES OBSERVATIONS

Les observations qui suivent sont regroupées par école, par niveau et par matière, tel qu'il apparaît au tableau 1. Il est à noter que ces observations concernent un élève à la fois (voir l'annexe 1 pour la durée de ces observations).

L'observateur, ayant entre les mains le document d'enseignement

et d'apprentissage utilisé par l'élève, peut noter ainsi toutes les réponses de l'élève et en remplir les marges de notations concernant soit l'élève, soit le document lui-même. Les notations lors de la révision du document, seront étudiées par les rédacteurs et, s'il y a lieu, elles pourront les guider dans les modifications à apporter au document. Dans le rapport qui suit nous regroupons ces notations, sous différents titres, et les explicitons.

1. OBSERVATION DURANT LA CLASSE DE FRANCAIS DE VINGT-SIX ELEVES DE NEUF ANS (ECOLE SAINT-SAUVEUR, QUEBEC)

Voici par ordre de fréquence d'abord les remarques d'allure positive que nous avons notées et ensuite celles d'allure négative. (Ces notes apparaissent dans les marges des documents en question).

Remarques d'allure positive

Dans vingt-et-un cas, nous avons noté que des élèves nous signalaient des parties intéressantes dans certains documents, et que d'autres signalaient que le document au complet était intéressant. Ainsi, quatorze élèves notent des parties intéressantes. Il s'agit surtout d'exercices à processus simple tels: souligner les verbes d'un texte, remplacer un mot dans un texte, compléter des phrases par un mot, compléter des verbes à conjuguer, identifier les personnages d'un texte, chercher dans un dictionnaire la signification d'un mot, faire des mots-croisés, ou reconstituer des textes. Quelques élèves soulignent également qu'ils aiment beaucoup faire les jeux à la fin du document et travailler avec le magnétophone. Sept élèves disent qu'ils trouvent leur document

d'enseignement et d'apprentissage intéressant. Il s'agit, en général, de documents où il y a des exercices très concrets tels: écrire en lettres cursives, compléter la phrase, ou composer sur un sujet libre.

Dans dix-neuf cas, nous avons noté que les élèves aiment parler de la manière qu'ils s'y prennent pour faire leur programme d'étude: six élèves choisissent leurs documents en fonction d'une notion à approfondir, telle l'analyse de verbes; cinq choisissent leurs documents parce qu'ils les considèrent attrayants et variés; deux les choisissent s'ils demandent l'utilisation du magnétophone; deux élèves sont attirés par l'aspect facilité; deux préfèrent les unités où il y a un jeu; un choisit les documents qui parlent de sujets qu'il aime, comme les animaux; et un dernier choisit des documents pas trop longs.

Dans deux cas, nous avons noté que les élèves se réfèrent aux instructions quand ils ont de la difficulté à comprendre l'exercice en cours. Dans un cas, nous avons noté que l'élève lit attentivement les instructions.

Remarques d'allure négative

Dans vingt cas, nous avons noté que les élèves trouvent certains exercices difficiles ou trop longs. Le plus souvent, les élèves semblent critiquer les exercices qui demandent beaucoup d'attention et d'observation tels que composer des phrases, faire des conjugaisons, ou compléter des analyses. Dans plusieurs cas, les exercices semblent trop abstraits: associer des synonymes, ainsi le mot "énorme" aura-t-il comme synonyme "gros" ou "grand", faire la différence entre un "sujet" et un "complément", saisir le sens de

l'analyse, choisir entre deux formes interrogatives: "Quest-ce qui?" ou "Qui est-ce qui?". Certains élèves trouvent les exercices trop longs, par exemple lorsqu'un élève doit conjuguer un verbe et qu'il doit écrire toute la phrase qui contient ce verbe, ou lorsqu'un élève doit passer beaucoup de temps à déchiffrer des lettres sur un dessin mal imprimé.

Dans quatorze cas, nous avons noté que les élèves éprouvent de la difficulté à comprendre les instructions précédant les activités. Certains élèves semblent ignorer totalement la signification des mots utilisés dans la consigne, par exemple, un élève qui ne sait pas ce que veut dire "supérieur" et "inférieur", un élève qui lit trop lentement, ou qui rencontre une consigne qui n'est pas suffisamment précise.

Dans quatorze cas, les élèves observés démontrent peu d'intérêt au travail. En général, ces élèves semblent absents, distraits et très préoccupés. Huit élèves manifestent une diminution d'intérêt pour leur document, souvent lorsqu'ils arrivent sur un exercice difficile. Un élève, par exemple, qui arrive à identifier le nom "bûcheron" mais qui ne parvient pas à identifier le groupe du nom "bûcheron habile et expérimenté", ou l'élève qui peut pratiquer une forme interrogative mais pas trois formes présentées une à la suite de l'autre.

Dans douze cas, nous avons remarqué que les élèves ne lisent pas les instructions ou les lisent très rapidement. Ce qui semble primer pour l'élève, c'est avant tout de compléter les espaces. Par exemple, dans l'unité: "l'initiation à la recherche" l'élève ne lit pas du tout les pages explicatives. Certains élèves ne prêtent presque pas attention aux "Je retiens", disant qu'ils n'en ont pas besoin.

Dans douze cas, nous avons noté que les élèves demandent de l'aide à maintes reprises, soit à l'enseignant(e), soit à des amis(es).

Dans dix cas, nous avons noté que les élèves démontrent de la difficulté à lire les instructions; ces élèves semblent buter sur le vocabulaire utilisé. Lors d'un exercice, un élève ne comprend pas ce qu'on lui demande parce qu'il ne saisit pas la signification du mot "verbe" et du mot "temps" dans l'instruction. En général, les mots utilisés semblent inconnus ou trop abstraits.

Dans sept cas, nous avons noté que les élèves ont de la difficulté à utiliser le français en général. Par exemple l'élève de ce niveau n'arrive toujours pas à identifier les personnes des pronoms personnels.

Dans cinq cas, nous avons remarqué que les élèves éprouvent de la difficulté à orthographier correctement. Par exemple, l'élève qui n'arrive pas à écrire le mot "humain" même après plusieurs lectures de ce mot.

Dans quatre cas, nous avons noté que les élèves maîtrisent avec difficulté l'objectif. Par exemple, l'élève qui a complété une unité traitant du "nom complément du verbe" et qui n'arrive toujours pas à identifier ce qu'est ce nom.

Dans trois cas, nous avons noté que les élèves complètent les exercices par déduction; ainsi un élève ne comprenant pas le sens de l'analyse parvient quand même à réussir l'exercice: tous les noms ont la même fonction, ou l'élève met un "i" à la fin de tous les verbes du deuxième groupe sans en lire aucun.

Dans trois cas, nous avons noté que les élèves abandonnent le travail, soit lorsqu'il s'agit de recopier un texte, l'élève dit qu'il n'en a pas besoin, soit lorsqu'il s'agit de jouer au jeu "Conjugo", l'élève dit que c'est moins important et que ça le retarde, soit lorsqu'il manque de matériel.

Dans trois cas, nous avons noté que les élèves perdent du temps à manipuler le magnétophone.

Dans deux cas, nous avons noté que les élèves ont de la difficulté à se concentrer.

Dans deux cas, nous avons noté que les élèves font une mauvaise utilisation du corrigé. L'élève copie directement les réponses du corrigé sans faire l'exercice.

Dans un cas, l'élève nous souligne la facilité du test.

2. OBSERVATION DURANT LA CLASSE DE FRANCAIS DE QUARANTE-TROIS ELEVES DE DIX ET ONZE ANS UTILISANT LES DOCUMENTS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE (ECOLE NOTRE-DAME DU SACRE-COEUR DE SAINTE-FOY)

Remarques d'allure positive

Dans douze cas, les élèves nous renseignent sur la façon de choisir leurs documents; le plus souvent ils les choisissent dans le but de compléter leur P.E.I. (Programme d'études individuel) et à ce moment leur choix revêt un peu l'aspect "obligation" bien qu'il soit également axé sur un point à améliorer, par exemple soit sur le verbe, soit sur le vocabulaire; d'autres les choisissent

s'ils présentent un attrait particulier tels des bandes dessinées ou des jeux, peu importe s'ils semblent faciles ou difficiles; quelques-uns choisissent leurs documents en tenant compte de la facilité qu'ils semblent présenter; et enfin certains élèves se fient sur le hasard pour faire leur choix.

Dans douze cas, nous avons noté que les élèves lisent très attentivement les remarques préliminaires.

Dans douze cas, les élèves mentionnent les parties les plus intéressantes. Plusieurs élèves, par exemple, sont motivés lorsqu'il s'agit de compléter ou de transformer des phrases en remplaçant un nom par un pronom ou lorsqu'il s'agit de composer des phrases à l'aide de suggestions de mots ou d'illustrations; certains élèves aiment beaucoup répondre à des questions à choix multiples ou à des questions se rattachant à un texte; d'autres s'intéressent à décoder un message, à identifier les adjectifs dans un texte, à faire des associations de mots, à faire des exercices de mémorisation, à donner une appréciation sur leur travail.

Dans onze cas, les élèves soulignent que le document est agréable et intéressant; quelques élèves précisent qu'ils sont davantage motivés par les documents portant sur le verbe et le vocabulaire.

Dans neuf cas, les élèves notent des erreurs au corrigé du document, et certains élèves demandent plus de choix dans les réponses.

Dans huit cas, nous avons noté que les élèves se réfèrent aux pages introduisant l'objectif lorsqu'ils font un exercice; certains élèves ayant fait une première lecture trop expéditive.

Dans cinq cas, les élèves disent qu'il y a des parties faciles: certains élèves mentionnent les exercices où il y a un mot à compléter.

Dans deux cas, les élèves nous ont demandé de rendre libre un plus grand nombre d'activités: certains élèves considèrent que participer aux jeux et faire des dessins peut devenir une perte de temps s'ils sont en retard dans leur programme.

Remarques d'allure négative

Dans vingt cas, les élèves mentionnent des parties difficiles; le plus souvent il s'agit de notions abstraites, telles faire la différence entre un pronom possessif et un pronom personnel, entre le rythme et l'intonation, entre le temps et le mode, mettre la ponctuation dans un texte, trouver les sentiments de tel personnage, ou trouver la préposition qui convient dans une phrase; d'autres élèves ont de la difficulté avec les parties qui demandent de l'observation telles faire des bandes dessinées, répéter un message, mémoriser une suite d'événements, ou placer des gravures par ordre; certains élèves trouvent difficile de répondre à une question introduite par "pourquoi" et enfin quelques-uns éprouvent de la difficulté à analyser et à composer des phrases.

Dans quatorze cas, nous avons noté que les élèves ont moins d'intérêt pour le document lorsqu'ils rencontrent par exemple, trop d'exercices semblables à l'intérieur d'un même document ou lorsqu'ils ont à composer une phrase ou un texte. Quelques-uns semblent mettre en question l'utilité et la rentabilité d'un trop grand nombre de documents portant sur les "contes". D'autres s'interrogent sur l'utilité de fabriquer des marionnettes ayant

pour but d'aider à la compréhension d'un texte. Enfin, certains élèves insistent sur la longueur et la lourdeur de quelques documents.

Dans onze cas, nous avons noté que les élèves abandonnent des parties dans les documents, surtout lorsqu'il s'agit de composer un texte, de recopier un texte ou d'effectuer des exercices similaires, et également lorsqu'ils n'ont pas en main le matériel nécessaire pour poursuivre l'exercice.

Dans neuf cas, nous avons noté que les élèves manquent de motivation au travail; par exemple, l'élève qui inscrit un "X" pour indiquer le pluriel d'un mot sur une ligne où il devrait écrire toute la phrase.

Dans neuf cas, nous avons noté que les élèves jugent certaines parties moins intéressantes. Le plus souvent, il s'agit de partie sur la composition, sur la conjugaison, ou de partie où il faut recopier des phrases ou des textes.

Dans sept cas, nous avons noté que les élèves demandent de l'aide d'un pair ou de l'adulte afin de pouvoir comprendre certaines instructions et de compléter certains exercices.

Dans six cas, les élèves soulignent que des consignes manquent de clarté. La plupart de ces élèves ne comprennent pas ce qui est demandé. Il arrive aussi que l'instruction n'attire pas suffisamment l'attention.

Dans quatre cas, les élèves lisent très rapidement les pages expliquant l'objectif. Des difficultés dans l'exécution des exercices en découlent chez certains de ces élèves.

Dans deux cas, nous avons noté que les élèves ont beaucoup de difficulté à orthographier. Certains composent très lentement et prennent un temps fou à choisir des mots dont l'orthographe devrait être familière.

Dans deux cas, les élèves considèrent certaines parties trop longues; ces parties se rapportent davantage à des exercices de composition.

Dans un cas, nous avons noté que l'élève éprouve de la difficulté à l'utilisation du français.

Dans un cas, nous avons noté que l'élève complète l'exercice par déduction; à l'intérieur de phrases à compléter cet élève utilise le même mot pour toutes les phrases sans en lire aucune.

3. OBSERVATION DE VINGT ELEVES DE NEUF ANS UTILISANT LES DOCUMENTS DE MATHEMATIQUES (ECOLE NOTRE-DAME DU SACRE-COEUR, SAINTE-FOY)

Remarques d'allure positive

Dans seize cas, les élèves mentionnent qu'ils trouvent des documents ou des parties de document intéressants, tels trouver la réponse à une division à l'aide d'une soustraction répétée, faire la différence entre un angle aigu, un angle obtus et un angle droit, reconnaître des segments perpendiculaires, trouver l'axe de symétrie d'une figure, connaître le cercle et deux de ses parties: le centre et le rayon. Plusieurs élèves aiment les activités introduites par des jeux, des dessins ou du coloriage.

Dans sept cas, les élèves notent des parties faciles, telles

identifier dans plusieurs figures lesquelles sont des cercles, découper des figures géométriques, construire avec des réglettes des pentagones différents.

Dans sept cas, les élèves nous renseignent sur la façon de choisir leurs documents. Quatre élèves font leur P.E.I. (Programme d'études individuel) avec l'aide de l'enseignant(e) et par la suite, ils se sentent libres de choisir dans ce P.E.I. les documents qui leur semblent les plus intéressants; un élève choisit ses documents avec l'enseignant(e), de peur d'en prendre des trop difficiles; un autre préfère les documents à enseignement oral, et un dernier dit qu'il choisit ses documents au hasard.

Dans deux cas, les élèves notent des erreurs au corrigé; les réponses du corrigé ne correspondent pas à ce qui est demandé.

Remarques d'allure négative

Dans douze cas, les élèves notent que les instructions manquent de clarté et d'introduction. Le plus souvent les élèves ne saisissent pas ce qui est demandé lors d'activités pas suffisamment introduites, tel l'élève qui ne comprend pas ce qu'on lui demande parce qu'il ne saisit pas la signification du mot "symétrie"; quelques élèves accrochent lorsque dans le document on passe d'une activité à une autre sans le lui signaler, tel l'élève qui fait une série de division sans reste et tout à coup survient une division avec reste seulement introduite par: "Peux-tu partager...?", celui-ci ne s'arrête pas sur le "peux-tu", ne pense pas qu'il peut avoir un reste à cette division et conclut qu'il y a erreur au numéro.

Dans sept cas, les élèves soulignent qu'il y a des parties difficiles. Le plus souvent il s'agit d'exercices incluant des notions abstraites, tel l'élève qui ne peut imaginer que, dans une figure, il y a deux cercles parce qu'ils sont superposés, et qui ne peut se figurer qu'ils peuvent avoir le même centre. Il y a des élèves qui éprouvent de la difficulté à manipuler le matériel requis dans certains exercices. Des élèves sont induits en erreur par des exemples imprécis. Quelques fois, il y a des exercices trop avancés pour l'élève de ce niveau, tel l'élève qui n'a pas appris à compter jusque dans les cinq chiffres et à qui on demande de le faire.

Dans quatre cas, nous avons noté que les élèves ont besoin d'aide. Le plus souvent ils demandent l'aide de camarade et lorsqu'ils n'arrivent pas à éclaircir leur problème, ils se réfèrent à l'enseignant(e).

Dans quatre cas, nous avons noté que les élèves abandonnent une partie soit que l'exercice est trop facile, soit qu'il demande la même opération que le précédent, soit que l'exercice est trop difficile et trop long.

Dans trois cas, nous avons noté que les élèves complètent certains exercices par déduction. Souvent un type de réponses amène l'élève à déduire sans obligatoirement comprendre l'exercice, tel l'élève qui enlève un 0 partout et qui arrive aux bonnes réponses sans avoir lu les questions.

4. OBSERVATION DE SIX ELEVES DE DIX ET ONZE ANS UTILISANT LES DOCUMENTS D'ANGLAIS (ECOLE NOTRE-DAME DU SACRE-COEUR, SAINTE-FOY)

Remarque d'allure positive

Dans six cas, les élèves font état du matériel utilisé. La plupart des élèves utilisent le manuel Marquis Saindon[6], mais ils n'aiment pas utiliser les cassettes et ils ne suivent jamais textuellement ce qui est demandé, disant que ce n'est pas nécessaire et que c'est une perte de temps. Ils préfèrent de beaucoup se référer à l'enseignement écrit (cahier noir) disant que la prononciation est moins importante que l'orthographe des mots. Un élève dit: "on n'apprend pas à orthographier notre anglais et moi, c'est ce que je demande de bien écrire mon anglais".

Dans trois documents, les élèves nous renseignent sur la façon de choisir leurs documents. Ils affirment qu'ils choisissent leurs documents un peu par obligation afin de compléter leur programme.

Dans deux cas, les élèves mentionnent qu'ils trouvent des documents intéressants. Un document s'intitule: "What time does the bus leave?", le sujet semble stimulant. Dans un autre document, l'élève y retrouve une partie très nouvelle, jamais vue auparavant.

Dans deux cas, les élèves mentionnent qu'ils trouvent les documents très faciles; le plus souvent les exercices sont semblables à ceux de documents déjà complétés.

---

6 Saindon, Marquis R., *Introducing English:* Livres 1 et 2, Montréal, Holt Rinehart et Winston Ltée, 1968.

Remarques d'allure négative

Dans huit cas, nous avons noté que les élèves démontrent très peu d'intérêt au travail, ils sont distraits et la motivation est presque inexistante. Ces élèves trouvent certaines parties ennuyeuses. Le plus souvent ils reprochent à la structure des documents une certaine monotonie, tel l'élève qui dit: "on répète toujours, on arrête toujours et c'est toujours la même musique". Quelques élèves signalent également que les jeux sont ennuyants et enfantins: dans un jeu, on demande de se déguiser avec un petit chapeau et aucun élève ne veut le faire.

Dans six cas, nous avons noté que les élèves omettent une ou plusieurs parties, le plus souvent ils ne complètent pas certains exercices en disant qu'ils n'en ont pas besoin, parce qu'ils les ont déjà fait dans d'autres documents. Plusieurs élèves ne répètent pas là où on demande de le faire, disant qu'ils n'aiment pas répéter lorsqu'ils ne comprennent pas ce que la phrase ou le mot veut dire. Certains élèves ne se posent pas de questions entre eux (elles) comme on demande de le faire, jugeant que ce n'est pas nécessaire. Des élèves ne reprennent pas les parties avec des camarades lorsque demandé et beaucoup d'élèves ne font pas les jeux, considérant que ce n'est pas important pour comprendre le document.

Dans deux cas, nous avons noté que les élèves trouvent des parties longues, ils sont fatigués et ennuyés.

Dans un cas, l'élève trouve une partie difficile, où on lui demande d'utiliser des jetons pour identifier des mots nouveaux et il ne comprend pas la façon de procéder.

Dans un cas, nous avons noté que l'élève bute sur des instructions incomplètes.

RESULTATS AU QUESTIONNAIRE

Un questionnaire a été distribué à chaque élève une fois l'observation terminée. Nous avons distribué quatre-vingt-quinze questionnaires et vingt-six nous ont été remis; dont sept questionnaires sur vingt-six observations en français venant des élèves de 9 ans de l'Ecole St-Sauveur; quinze questionnaires sur quarante-trois observations en français venant des apprenants de 10 et 11 ans de l'Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur; quatre questionnaires sur vingt observations en mathématiques venant des apprenants de 9 ans de l'Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur; et un questionnaire sur six observations en anglais venant des apprenants de 10 et 11 ans de l'Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur.

Il nous semble important de connaître la façon dont l'utilisateur perçoit le document d'enseignement et d'apprentissage.

Question 1: 17 élèves trouvent le document qu'ils ont utilisé intéressant
7 élèves considèrent qu'il est d'intérêt moyen
2 élèves ne l'ont pas trouvé intéressant

Question 2: 12 élèves trouvent que les activités sont variées
1 élève considère que les activités manquent de variété
13 élèves trouvent que les activités ne sont pas variées, qu'elles se ressemblent beaucoup

Question 3: 23 élèves affirment qu'ils(elles) ont pris tout le temps qu'ils(elles) voulaient
3 élèves affirment qu'ils(elles) n'ont pas pris le temps qu'ils(elles) auraient voulu prendre

Question 4: 11 élèves ont jugé le document correct
5 élèves ont trouvé le document trop court
10 élèves ont trouvé le document trop long

Question 5: 21 élèves ont trouvé des parties faciles. En voici quelques exemples: trouver les ensembles en encerclant toutes les fleurs, lire de façon expressive et respecter les liaisons, choisir des verbes du premier et du deuxième groupe dans un texte et les transformer au conditionnel présent, comment utiliser la forme affirmative, analyser l'adjectif démonstratif, substituer la conjonction de coordination "et" par un signe de ponctuation, écouter attentivement afin de poser des questions pertinentes sur le sujet présenté, répéter textuellement un court message oral, trouver le sujet quand tu analyses un verbe, remplacer des mots entre parenthèses en respectant les règles sur la rime, conjuguer des verbes au futur simple, faire des mots croisés, faire des activités de dessin et de coloriage, etc...
5 élèves n'ont pas trouvé de parties faciles

Question 6: 16 élèves n'ont pas trouvé de parties inutiles
10 élèves considèrent qu'il y a des parties qui ne sont pas toujours essentielles telles: trop d'exercices qui se répètent, respecter la ponctuation, identifier si c'est un verbe du premier ou du deuxième groupe, des exercices de révision, trouver des phrases, lorsqu'il y en a huit c'est trop, remplacer la conjonction "et" par une virgule (il y avait trop de phrases)

Question 7: 12 élèves ont trouvé des parties difficiles telles: identifier les ensembles A-B-μ soustraction avec emprunt, donner les fonctions du complément d'objet direct et du complément d'objet indirect en ajoutant des mots dans une phrase, instruction trop abstraite: "Quelle différence observes-tu dans la manière d'écrire les mots en caractères gras?", des textes à analyser: "La cigale et la fourmie", "Procès d'une chenille", composer des phrases en employant "se" ou "ce", appliquer la règle générale du masculin et du féminin de l'adjectif, identifier dans un poème: strophes, vers, pieds

14 élèves n'ont pas trouvé de parties difficiles

Question 8: 20 élèves n'ont pas trouvé d'erreur

6 élèves soulignent quelques erreurs: il devrait avoir une liaison à cet homme, un verbe du deuxième groupe est conjugué comme un verbe du premier groupe. Certains élèves trouvent le corrigé trop court et demandent qu'il y ait plus de suggestions de réponses

Question 9: 22 élèves ont trouvé le test facile

2 élèves ont trouvé le test pas tellement facile

2 élèves ont trouvé le test difficile

Question 10: 21 élèves nous parlent de leurs parties préférées dans l'unité: certains élèves aiment la distributivité de la multiplication sur l'addition, encercler ou identifier les ensembles, lire de façon expressive, choisir des verbes du premier

et du deuxième groupe dans un texte, utiliser la forme affirmative, classer des noms, analyser un texte, questionnaire à choix multiples, se servir du magnétophone, identifier dans un texte le ou les personnages principaux, les jeux, les activités de coloriage

5 élèves affirment n'avoir vu aucune partie intéressante

Question 11: 2 élèves trouvent qu'ils ont réussi "un peu"

24 élèves considèrent qu'ils ont très bien réussi

Question 12: 18 élèves se souviennent de ce qu'ils ont appris, de l'objectif de l'unité

4 élèves se souviennent partiellement de l'objectif, par exemple: l'élève se souvient d'avoir appris à multiplier mais ne se souvient pas d'avoir appris à multiplier un nombre à deux chiffres par un nombre à un chiffre en utilisant la distributivité de la multiplication sur l'addition, l'élève se souvient d'avoir appris à conjuguer un verbe mais il ne se souvient pas qu'il s'agit du verbe "Avoir", l'élève se souvient d'avoir appris des poèmes mais il ne se souvient pas d'avoir appris à identifier dans un poème: strophes, vers et pieds

4 élèves ne se souviennent pas de ce qu'ils ont appris dans leur unité

Question 13: 23 élèves pensent pouvoir se souvenir de ce qu'ils ont appris dans trois ou quatre mois

3 élèves ne savent pas s'ils vont pouvoir s'en souvenir dans trois ou quatre mois

Question 14: 6 élèves n'ont pas aimé travailler seuls(es)
18 élèves ont aimé travailler seuls(es)
2 élèves devaient travailler à deux

Question 15: 13 élèves aimeraient travailler à deux ou à plusieurs, disant que ça serait plus facile
12 élèves n'aimeraient pas toujours travailler à deux ou à plusieurs, disant que souvent ça deviendrait une perte de temps
1 élève reste indifférent à la question

CONCLUSION

Nous pensons que ces données aideront à améliorer les documents d'enseignement et d'apprentissage tant au niveau du contenu que de la démarche pédagogique.

Elles inviteront à améliorer les objectifs imprécis, les remarques vagues, les instructions confuses, les activités difficiles parce que souvent trop abstraites, les activités trops longues et la répétition d'activités similaires.

ANNEXE 1

Compte rendu du temps d'observation
aux Ecoles Saint-Sauveur et Notre-Dame du Sacré-Coeur

Ecole: Saint-Sauveur
Matière: Français
Age: 9 ans

Numéro du document	Date	Temps sur place	Temps d'observation
1-363-1	8-12-76	2h15	1h57
1-318-1	15-12-76	2h30	1h28
1-308-1	22-12-76	1h25	1h10
1-327-1	19-01-77	7m.	7m.
1-341-1	19-01-77	1h00	48m.
1-201-1	19-01-77	1h00	53m.
1-204-1	2-02-77	2h05	1h29
1-003-1	9-02-77	2h10	1h32
1-203-1	2-03-77	1h08	43m.
1-477-1	2-03-77	1h30	1h15
1-349-1	16-03-77	2h20	1h58
1-007-1	23-03-77	2h00	1h35
1-316-1	30-03-77	2h00	1h06
1-008-1	13-04-77	1h00	35m.
1-364-1	15-04-77	2h00	1h45
1-317-1	20-04-77	2h00	1h40
1-345-1	22-04-77	40m.	40m.
11-100-1	22-04-77	1h10	53m.
1-102-1	27-04-77	2h18	1h33

Ecole: Saint-Sauveur (suite)

Matière: Français

Age: 9 ans

Numéro du document	Date	Temps sur place	Temps d'observation
1-332-1	29-04-77	2h40	2h06
1-326-1	4-05-77	2h10	1h59
1-331-1	4-05-77	20m.	19m.
1-216-1	13-05-77	2h45	2h31
1-335-1	25-05-77	2h00	1h42
1-363-1	25-05-77	41m.	41m.
1-315-1	27-05-77	1h55	1h31

Ecole: Notre-Dame du Sacré-Coeur
Matière: Français
Age: 10 et 11 ans

Numéro du document	Date	Temps sur place	Temps d'observation
1-536-1	9-12-76	45m.	40m.
1-505-1	9-12-76	50m.	50m.
1-267-1	10-12-76	2h45	1h58
1-530-1	13-12-76	1h00	43m.
1-532-1	14-12-76	2h10	1h42
1-171-1	16-12-76	45m.	35m.
1-267-1	17-12-76	1h30	45m.
1-535-1	17-12-76	1h00	45m.
1-527-1	20-12-76	3h00	1h32
1-778-1	21-12-76	50m.	30m.
1-170-1	14-01-77	2h00	1h23
1-552-1	17-01-77	45m.	45m.
1-085-1	18-01-77	1h45	1h32
1-536-1	18-01-77	50m.	46m.
1-542-1	24-01-77	2h00	1h07
11-171-1	25-01-77	1h30	1h20
11-172-1	25-01-77	1h30	1h20
11-173-1	25-01-77	1h30	1h20
11-174-1	25-01-77	1h30	1h20

Ecole: Notre-Dame du Sacré-Coeur (suite)

Matière: Français

Age: 10 et 11 ans

Numéro du document	Date	Temps sur place	Temps d'observation
1-778-1	28-01-77	45m.	45m.
1-559-1	31-01-77	1h50	1h14
1-270-1	1-02-77	1h15	1h10
1-540-1	1-02-77	25m.	10m.
1-915-1	3-02-77	1h15	34m.
1-550-1	7-02-77	1h50	55m.
1-803-1	8-02-77	1h10	1h09
1-540-1	8-02-77	50m.	45m.
1-540-1	9-02-77	14m.	14m.
1-069-1	15-03-77	1h10	1h03
1-806-1	22-03-77	1h16	46m.
1-055-1	25-03-77	2h00	1h29
1-055-1	28-03-77	2h02	1h39
1-551-1	28-03-77	25m.	25m.
1-807-1	29-03-77	1h30	1h30
1-805-1	31-03-77	2h45	2h15
1-796-1	12-04-77	2h30	2h03
1-055-1	18-04-77	2h00	1h35
1-824-1	19-04-77	1h30	1h22

Ecole: Notre-Dame du Sacré-Coeur (suite)

Matière: Français

Age: 10 et 11 ans

Numéro du document	Date	Temps sur place	Temps d'observation
1-169-1	21-04-77	1h10	1h10
1-571-1	25-04-77	2h00	1h15
1-821-1	26-04-77	1h30	1h30
1-556-1	2-05-77	2h45	2h34
1-236-1	3-05-77	2h30	2h10

Ecole: Notre-Dame du Sacré-Coeur
Matière: Mathématiques
Age: 9 ans

Numéro du document	Date	Temps sur place	Temps d'observation
4-216-1	9-12-76	50m.	48m.
4-214-1	9-12-76	25m.	25m.
4-105-1	13-12-76	1h15	45m.
4-214-1	14-12-76	1h15	56m.
4-215-1	16-12-76	1h15	1h09
4-501-1	18-01-77	42m.	36m.
4-502-1	18-01-77	28m.	21m.
4-219-1	24-01-77	1h05	41m
4-221-1	31-01-77	1h10	1h07
4-607-1	1-02-77	1h00	52m.
4-224-1	15-03-77	1h10	56m.
4-225-1	24-03-77	1h05	1h03
4-608-1	28-03-77	43m.	43m.
4-608-1	29-03-77	31m.	31m.
4-609-1	29-03-77	25m.	25m.
4-604-1	31-03-77	1h10	38m.
4-109-1	18-04-77	1h00	46m.
4-229-1	19-04-177	1h08	1h08
4-611-1	21-04-77	1h03	1h03
4-229-1	25-04-77	1h05	45m.

Ecole: Notre-Dame du Sacré-Coeur
Matière: Anglais
Age: 10 et 11 ans

Numéro du document	Date	Temps sur place	Temps d'observation
53-009-2	9-12-76	55m.	55m.
03-055-1	15-12-76	2h30	1h28
63-032-1	8-02-77	30m.	30m.
63-037-1	24-03-77	1h05	1h05
53-020-1	19-04-77	1h00	48m.
53-013-1	26-04-77	1h00	50m.

ANNEXE 2

Protocole d'observation des élèves dans leur façon d'utiliser les documents d'enseignement et d'apprentissage (SAGE, 1976-1977)

ROLE DE L'OBSERVATEUR

Pour l'observateur, il s'agit d'observer les élèves pendant qu'ils utilisent les documents d'enseignement et d'apprentissage en français, anglais et mathématiques.

Pour chaque document ou pour chaque partie, l'observateur suit pas à pas un(e) élève de la classe dans son travail sans l'interrompre. Ainsi, il s'agit pour lui de choisir au hasard un(e) élève d'un des niveaux donnés dans l'un ou l'autre des programmes à observer. (Il est préférable de ne pas recourir plus d'une fois au même élève). Il est très important que l'élève ne se sente pas dérangé dans son climat de travail, aussi l'observateur doit s'introduire auprès de ce dernier en expliquant bien son rôle: "Je suis là pour voir si le document t'est utile, pour voir si tu n'aurais pas de suggestions à me faire pour l'améliorer... tu travailles comme tu le fais d'ordinaire, c'est-à-dire comme si je n'étais pas là. Si tu as besoin de demander des explications à l'enseignant(e) ou à un(e) ami(e), tu le fais selon ton habitude, etc..."

PERIODE D'OBSERVATION ET CUEILLETTE DES REMARQUES DES APPRENANTS

- Avoir le document en main et tout le matériel requis. Il est important de tout noter dans le document afin qu aucune remarque n'échappe à l'observateur.

- Chronométrer le temps où l'observateur entre sur les lieux. Chronométrer le temps pris par l'élève pour étudier le document ou la partie du document.

- Suivre l'élève dans son travail.

- Noter ses remarques sur la clarté du texte et sur les difficultés du texte.

- Noter si l'élève demande des explications. Lesquelles?

- Noter ses erreurs.

- Noter s'il trouve l'unité trop longue.

- Noter s'il préfère un exercice plutôt qu'un autre.

- Noter s'il est intéressé.

- Noter s'il a quelque chose à dire sur les tests, les cartes, sur le système, sur l'aide qu'il demande à ses amis(es) ou à l'enseignant(e).

- Noter tout ce qui pourrait toucher au climat affectif dans lequel se situe l'élève: semble-t-il heureux? s'entend-il bien avec ses compagnons ou compagnes, avec l'enseignant(e)?

- Noter les moments où il a un certain plaisir ou déplaisir à travailler; est-il ennuyé ou intéressé à autre chose, etc...

REMARQUES ET SUGGESTIONS DE L'ELEVE

Un questionnaire est donné à l'élève une fois l'observation terminée (cf. questionnaire, annexe 3).

REMARQUES ET SUGGESTIONS DES ENSEIGNANTS(ES)

L'observateur essaie de recueillir le plus possible les suggestions venant des enseignants(es), soit lors des récréations, soit à la fin des périodes d'observation, soit lors des journées d'évaluation. Voici quelques points:

- L'élève est-il intéressé? Pourquoi?
- En général, trouve-t-il les documents trop longs ou trop courts?
- Trouve-t-il que les activités sont variées?
- Trouve-t-il des points obscurs? Lesquels? Pourquoi?
- Trouve-t-il des parties faciles? difficiles?
- Trouve-t-il des erreurs?
- Trouve-t-il des incohérences?
- Trouve-t-il les tests faciles?
- Les cartes à remplir l'ennuie-t-il?
- Est-il encouragé ou découragé?
- Travaille-t-il à son rythme?
- Aime-t-il travailleur seul? ou avec d'autres?

- Demande-t-il l'aide dont il a besoin?
- Comprend-t-il ce qu'il a à faire?
- Trouve-t-il qu'il réussit?
- L'enseignement est-il efficace? Etc...

Ces remarques doivent être justifiées autant que possible.

ANNEXE 3

Le questionnaire:
Remarques et suggestions de l'élève

Questionnaire

1. Trouves-tu le document intéressant?

_____

2. Trouves-tu que les activités sont variées?

_____

3. As-tu pris tout le temps que tu voulais?

_____

4. Trouves-tu le document trop long ou trop court?

_____

5. As-tu trouvé des parties faciles? Lesquelles?

_____

_____

6. As-tu trouvé des parties inutiles? Lesquelles?

_____

_____

7. As-tu trouvé des parties difficiles? Lesquelles?

_____

_____

8. As-tu trouvé des erreurs? Lesquelles?

_____

_____

9. As-tu trouvé le test facile?

_____

10. Quelles sont tes parties préférées?

_____

11. Trouves-tu que tu as réussi?

_____

12. Qu'est-ce que tu as appris?

_____

13. Penses-tu t'en souvenir dans trois ou quatre mois?

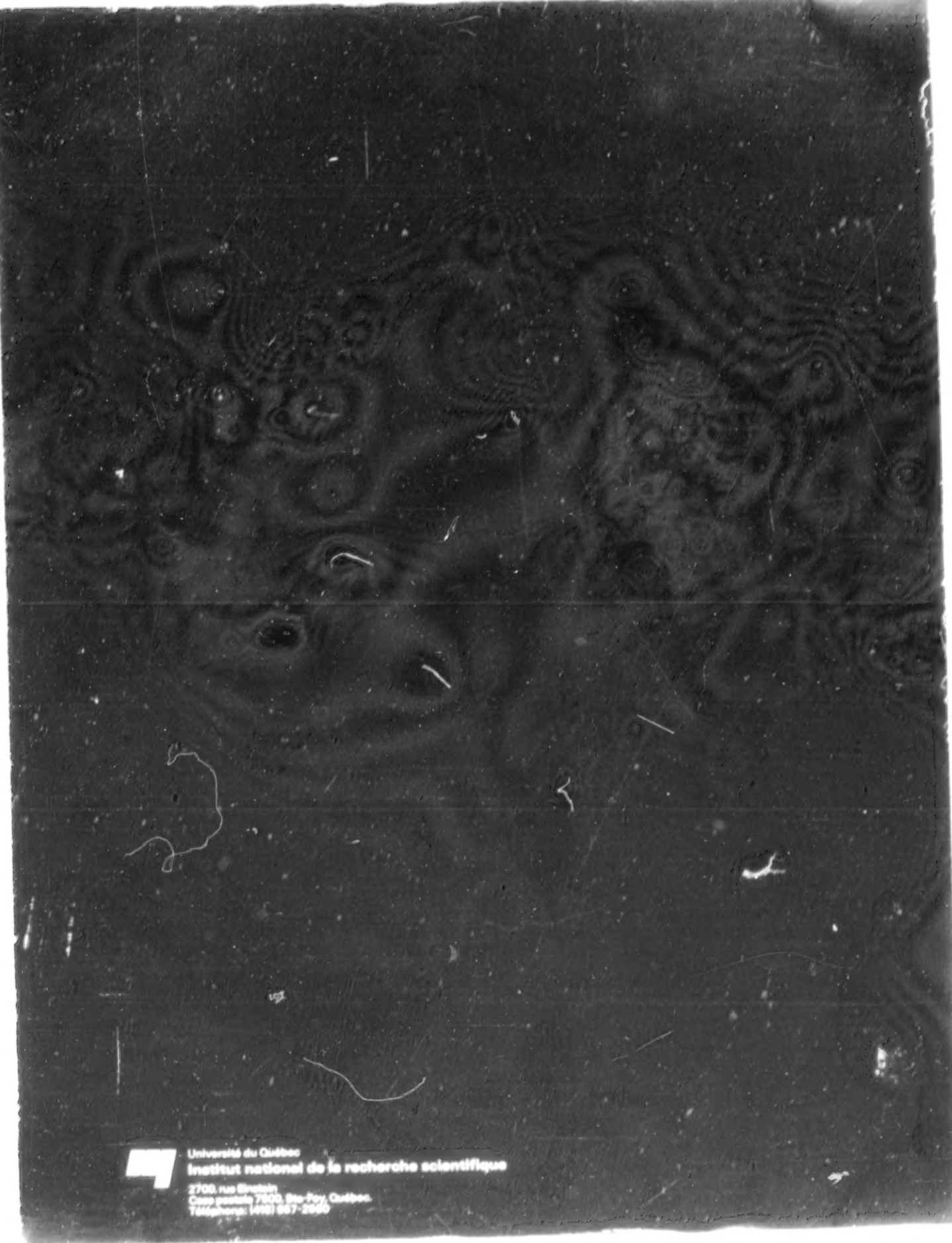
_____

14. As-tu aimé travailler seul(e)?

_____

15. Aurais-tu aimé travailler à deux ou à plusieurs?

_____



Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique
2700, rue Einstein
Case postale 7500, Ste-Foy, Québec.
Téléphone: (418) 987-3500